



Trabajo Fin de Máster

En Profesorado de E.S.O., Bachillerato, F.P. y
Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas
Especialidad de Geografía e Historia

La Batalla de las Termópilas: una oportunidad para
la comprensión empática de la ciudadanía griega

Battle of Thermopylae: an opportunity for
empathetic understanding of Greek citizenship

Autor/es

Luis Jorge Constante Luna

Director/es

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

AGRADECIMIENTOS

La realización del presente trabajo no hubiera sido posible sin la atenta y valiosa dirección realizada por mi tutor, Javier Paricio, ni la buena disposición y ayuda del colegio El Salvador, especialmente la recibida por parte de mi tutora en el centro, María Laguna. Asimismo, he de expresar mi agradecimiento a mi compañero Daniel Aquillué por su colaboración y a Eduardo Guillén, presidente de la asociación Athenea Prómakos, por el material de recreación histórica prestado.

Contenido

I. INTRODUCCIÓN.....	7
II. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Empatía histórica: concepto y estado de la cuestión.....	9
III. DISEÑO METODOLÓGICO	20
3.1. Contextualización	20
3.2. Planteamiento metodológico.....	21
3.3. Desarrollo.....	31
IV. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.....	34
4.1. Cuaderno de observación.....	34
4.1.1. Sesión 1 empatía histórica.....	34
4.1.2. Sesión 2 empatía histórica.....	37
4.1.3. Sesión 3 empatía histórica.....	40
4.1.4. Sesión 4 empatía histórica.....	42
4.2. Categorización.....	44
4.2.1. Compromiso guerrero.....	51
4.2.2. La comunidad.....	55
4.2.3. Participación política.....	57
4.2.4. Análisis comparativo por dimensiones.....	59
4.2.5. Sin valoración.....	61
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	62
5.1. Implicación del alumnado	62
5.2. Comprensión por dimensiones y categorías.....	64
5.3. Patrones dominantes de comprensión	69
5.4. Patrones avanzados de comprensión	71
VI. CONCLUSIONES.....	75
LISTA DE REFERENCIAS.....	77
ANEXOS	81
I. Fichas de trabajo empático.....	81
II. Fichas de personajes actividad «role playing».....	86
III. Cuaderno de observación.....	89
IV. Tabla de participación.....	93

I. INTRODUCCIÓN

Bajo el título «La Batalla de las Termópilas: una oportunidad para la comprensión empática de la ciudadanía griega» se presenta una propuesta de innovación docente desarrollada en el aula con alumnos de 1º de ESO que alberga una doble finalidad: didáctica e investigadora. En un sentido general, y de acuerdo con lo que algunos autores han reclamado en el campo de la investigación de la didáctica de las Ciencias Sociales, se pretende ofrecer un ejemplo de diseño, experimentación y evaluación de estrategias y materiales didácticos (Prats y Valls, 2011). En un sentido más específico, se busca ahondar en el modo en que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades propios de la disciplina histórica, aspecto que sigue constituyendo un fértil horizonte para la investigación relativa a la enseñanza de la Historia (Carretero y Limón, 1993).

En consecuencia, dos han sido los objetivos que han guiado el diseño y desarrollo de la presente experiencia de comprensión empática de la historia:

1. Diseñar y aplicar una actividad de empatía histórica centrada en la Batalla de las Termópilas que exigiera a los alumnos un ejercicio de contextualización del acontecimiento histórico con el fin de comprender activamente el concepto de ciudadanía tal como fue entendido en la Antigua Grecia.
2. Evaluar el grado de comprensión de los alumnos de 1º de ESO del concepto de ciudadanía griega a partir de la contextualización de las acciones y actitudes de los soldados griegos en la Batalla de las Termópilas.

Para ello se ha elegido como punto de partida y centro en torno al cual organizar y estructurar todo el desarrollo didáctico el episodio histórico de la Batalla de las Termópilas, especialmente su desenlace y la decisión de Leónidas de permanecer en el estrecho cuando las fuerzas griegas iban a ser rodeadas. Dicha elección ha sido motivada por su capacidad de impacto y por condensar en la escala de lo concreto muchas de las ideas, valores y creencias que forman parte del complejo concepto de «ciudadanía» tal y como fue entendida en la antigua Grecia. En torno al cuestionamiento, investigación y contextualización de este periodo se pretende acometer una comprensión profunda del mundo griego y la noción que de sí tenían los ciudadanos, para lo cual se partió de la siguiente pregunta rectora: «¿Por qué 300 espartanos eligieron luchar contra 200.000 persas cuando no había posibilidades de sobrevivir?».

Sin embargo, más allá de lo didáctico, la presente experiencia pretende ofrecer una respuesta a la siguiente cuestión: «¿Hasta qué punto y de qué modo comprenden los alumnos de 1º ESO el concepto de ciudadanía?». De este modo, el presente trabajo se inserta dentro de la corriente investigadora que busca una mejor comprensión del proceso de formación del conocimiento histórico por parte de los alumnos, prestando una atención particular al aprendizaje conceptual. Este tipo de reflexiones son de gran importancia e interés para ofrecer alternativas en la estructuración y desarrollo de la docencia en un contexto en el que un currículo de gran extensión empuja a la docencia de la Historia al desarrollo de repases superficiales y cerrados de los contenidos de la Historia, imposibilitando un conocimiento profundo o un contacto directo con los fundamentos de la disciplina.

Además, la experimentación de nuevas vías o caminos para trabajar con los estudiantes contenidos propios de la disciplina histórica puede ayudar a vinculación de estos con grandes objetivos o principios del currículo actual, como la formación ciudadana, en la que la Historia en general, y el estudio de la civilización griega en particular, constituyen sin duda grandes oportunidades.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Empatía histórica: concepto y estado de la cuestión.

La presente experiencia podría considerarse híbrida en tanto en cuanto supone el diseño de una experiencia empática para, en última instancia, acometer la comprensión de un concepto histórico: la ciudadanía. Sin embargo, en la medida en que se fundamenta en la exigencia de un esfuerzo de interpretación de un acontecimiento histórico de acuerdo a su contexto, se asienta y estructura de acuerdo al marco teórico que define y articula la empatía histórica como concepto disciplinar y didáctico de la Historia. En este sentido, puede considerarse que la presente actividad pretende observar en el alumnado el aprendizaje tanto de conceptos históricos de primer orden (los que constituyen el objeto de estudio de la disciplina) mediante el trabajo con conceptos históricos de segundo orden (de tipo procedimental, consustanciales al pensamiento histórico y los principios epistemológicos de la disciplina) (Moneo y López, 2017).

De forma general la empatía histórica ha sido explicada como el ejercicio de ponerse en el lugar de personas del pasado con objeto de interpretar cómo se sentían ante las situaciones y entender sus decisiones (Davison, 2012). Así se expresa tempranamente D. Shemilt (1984) cuando afirma que la empatía histórica supone «entender personas e instituciones del pasado asumiendo que sus valores e ideas son diferentes que los que se aplican a la sociedad contemporánea, mientras se comparte con ellos una humanidad común» (a través de Berti, Baldin y Teneatti, 2009). Sin embargo, tras estos planteamientos afloran una multitud de consideraciones sobre la naturaleza del concepto «empatía» aplicado a la disciplina histórica, el papel que debe cumplir en el desempeño de la labor del historiador y el modo en que puede desarrollarse en las aulas para formar en su uso a los estudiantes.

La consideración de la empatía en la enseñanza de la Historia en las escuelas arrancó en el ámbito anglosajón en las primeras décadas del siglo XX, cuando surgió un debate en torno a su inserción como cuestión relevante en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, las presiones y exigencias de un currículo patriótico apenas permitieron su desarrollo (Cunningham, 2009).

Hubo que esperar hasta los años 40 para encontrar una nueva reclamación del uso del concepto desde el ámbito disciplinar de la Historia. R. G. Collingwood (1946) utilizó el término para designar lo que consideraba una labor específica del historiador: ponerse en

lugar de sujetos del pasado para entender sus acciones de acuerdo a su contexto (Berti, Baldi y Teneatti, 2009). Partía de la convicción de que el historiador debe comprender el pasado en sus propios términos, ya que su forma de mirar, pensar o sentir es ajena al periodo que estudia. Su obligación es, por tanto, dar un sentido al pasado, recurriendo incluso al conocimiento y experiencia general sobre la naturaleza humana para inferir motivaciones e intenciones que ayuden a dotar de sentido a las evidencias del pasado, siempre fragmentarias (Harris, 2004; Kitson, Husbands & Steward, 2011). De este modo no solo se dio forma al concepto de «empatía» en un sentido histórico, sino que, considerada como una de las labores esenciales del historiador, quedó íntimamente vinculada con lo que significa pensar históricamente (Kitson, Husbands & Steward, 2011).

Estas reflexiones, sin embargo, no consideraron la noción de «empatía histórica» más que en un sentido epistemológico o disciplinar. Fue en el contexto de la revolución cognitiva de los años 60 y 70 cuando apareció una reflexión del papel específico que podía jugar la formación empática dentro del campo de la didáctica de la Historia, consideraciones que llegaron de la mano de la articulación de la Nueva Historia como un corpus metodológico que proponía nuevos métodos de investigación para los alumnos, trabajo con fuentes y mayor peso de la Historia Social (Cunningham, 2009).

En este proceso el Reino Unido asumió el liderazgo a partir del desarrollo de un importante debate sobre el modo de enseñar Historia, que supuso una revisión nacional de la disciplina, y que centró la atención sobre el papel protagonista del alumno y la naturaleza procedimental de la Historia (Harris, 2004). Dicha discusión se desarrolló al calor de los proyectos de reforma currículo de Historia, en los que la empatía comenzó a ser reclamada como un importante procedimiento de la investigación histórica y un objetivo del aprendizaje de la disciplina (Harris & Foreman-Peck, 2004, a través de Berti, Baldi y Teneatti, 2009). En este contexto se desarrollaron importantes reflexiones teóricas y experimentaciones empíricas sobre el modo en que podía desarrollarse la comprensión empática del pasado entre los estudiantes y el modo en que construían su conocimiento histórico (Lee y Ashby, 2001; Berti, Baldi y Teneatti, 2009; Fordham, 2016). Ello estimuló las investigaciones sobre el modo en que se podía desarrollar dicha habilidad entre los estudiantes y los instrumentos necesarios, línea en la que pronto destacó desde los años 70 el grupo de académicos estructurado en torno a la labor de Denis Shemilt (Rosalyn Ashby, Alaric Dickinson o Peter J. Lee), que entre la década de los 80 y la

primera década del 2000 desarrollaron un gran número de formulaciones teóricas e investigaciones empíricas (Berti, Baldi y Teneatti, 2009).

Subyacía en este movimiento un creciente interés por el saber procedimental de la Historia y su integración en la enseñanza, lo que, con el objeto de la reforma curricular de la disciplina, alimentó diversos proyectos de investigación sobre el modo en que los estudiantes conformaban y estructuraban su saber histórico a partir de la acción docente. Entre ellos hay que subrayar el Schools Council History Project, y el proyecto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), que constituyeron el mayor volumen de reflexiones e investigaciones empíricas sobre la cuestión (Fordham, 2016). El proyecto CHATA sirvió para explorar las concepciones de los estudiantes sobre acciones e instituciones del pasado, para establecer algunos patrones a nivel general y por grupos de edad y, sobre todo, para ahondar en el conocimiento del modo en que los estudiantes construyen su saber histórico (Lee y Ashby, 2001).

Muchos de estos trabajos y publicaciones convergieron en Portal, Ch (1987), «The History Curriculum for Teachers», donde se pretendía definir unos fundamentos para la elaboración de un nuevo currículo de Historia, en el que la empatía histórica era reivindicada como una forma del pensamiento histórico y una forma de motivar al alumnado. Dicha línea investigadora, en última instancia, daría lugar a la conformación de un modelo de progresión de la empatía del alumnado en su formación histórica (Lee & Shemilt, 2003).

Como consecuencia de este contexto de debate e investigación, entre los años 60 y 80 encontramos una gran producción de artículos teóricos y estudios empíricos, y desde los años 70 la introducción de la empatía como estándar curricular de la enseñanza de Historia en países como Estados Unidos (Bauer, 2016). Dicha producción, sin embargo, estuvo rodeada y precedida de acalorados debates que fueron enfrentando posiciones cada vez más contrapuestas. Algunos criticaban que la empatía se trataba de un concepto demasiado vago y que no existían propuestas claras sobre el modo de incorporarlo a la didáctica de la Historia (Cunningham, 2009; Bauer, 2016), llegándose a afirmar que su consecución era un objetivo inalcanzable para los estudiantes. A consecuencia de todo ello, en los años 80 y 90 se observa cierto descrédito del concepto (Cunningham, 2004). En la actualidad, sin embargo, la preocupación por la formación de los escolares enfocada hacia la ciudadanía ha favorecido que en los currículos de ciertos países como Reino Unido, Estados Unidos o Nueva Zelanda se esté reincorporando la empatía en los objetivos de formación histórica (Harris, 2004).

Lo interesante es que al calor de la labor de investigación y discusión desarrollada durante estas décadas ha tenido lugar una necesaria profundización en torno al concepto de empatía histórica. Muchos académicos han reconocido que la noción de empatía histórica y los debates desarrollados en torno a ella deben mucho a las primeras propuestas didácticas sobre la cuestión (Cunningham, 2009). Así, durante las discusiones que se produjeron durante los años 60 y 80 no se llegó a precisar con claridad el concepto de empatía en el aprendizaje de la historia y se tendió a subrayar su faceta emocional (Bauer, 2016). De este modo, empatía histórica se equiparó a «imaginación» (Coltham and Fines, 1971), «identificación» (Thompson, 1983; Sunderland, 1986), o «intuición» (Portal, 1987); fue descrita como «habilidad» (Portal, 1987; Cairns, 1989), «facultad», «modo de investigación» (Coltham and Fines, 1971), «proceso heurístico» (Portal, 1987), «logro» y «disposición» (Lee, 1983) (a través de Cunningham, 2009).

Dicha confusión o ambigüedad puede entenderse mejor si se considera que el término presenta algunas dificultades para su precisión. En primer lugar, hay que tener en cuenta que «empatía» es una idea usada cotidianamente en el sentido de entender la mente de otro en una suerte de compleja comprensión subjetiva (Harris, 2004). A ello hay que unir que cuando comenzó a usarse en el campo de la historia la noción de empatía, el término gozaba de cierto recorrido en otras disciplinas como la filosofía, la psicología, la neurociencia ... que paralelamente reflexionaban sobre el concepto, lo que ayudó a cierta ambigüedad conceptual y su frecuente equiparación a simpatía (Cunningham, 2009; Bauer, 2016).

Esta equiparación empatía – simpatía constituye uno de los puntos más controvertidos en la reflexión en torno al concepto, pues no hace sino subrayar el componente emocional. En las últimas décadas existe un gran esfuerzo por precisar el concepto haciendo hincapié en su dimensión cognitiva (Bauer, 2016), razón por la que algunos autores prefieren otros términos alternativos al de «empatía» que subrayen la naturaleza intelectual de los fines y procesos que se le atribuyen, como es el caso de «toma de perspectiva» (Davis, 2001).

Así se expresa Davis (2001) sobre este particular:

Muy a menudo, la gente malinterpreta “empatía histórica” como simpatía o algún tipo de sentimiento de aprecio. Desarrollar empatía, de acuerdo a esta noción desafortunada, es desarrollar una actitud positiva o sentimiento hacia un individuo, evento o situación. Semejantes significados violentan no solo contra la

empatía histórica, sino también contra el sentido entero de la Historia. En buena medida porque empatía lleva una pesada carga de mal uso y mal entendimiento; otro término, “toma de perspectiva”, ofrece una ayuda de significado más fructífera (p.3).

Todo lo anterior, sin embargo, no impide reconocer que en la empatía histórica existen ambas dimensiones, afectiva y cognitiva, aspecto que constituye uno de los principales puntos de debate y desacuerdo (Barton, 1996), pues requiere tanto «pensar cómo los fragmentos de evidencias encajan entre sí» como «imaginar cómo pudo sentirse un personaje histórico» (Davison, 2012a, pp. 12-13). Sobre esta base, algunos investigadores consideran que los ejercicios de empatía histórica deben primar la información cronológica y contextual, mientras que otros reivindican la implicación con los actores del pasado como elementos centrales para su desarrollo (Davison, 2012b).

Así, por un lado, la empatía histórica tendría poco que ver con la imaginación, la identificación o la simpatía, pues forma parte del pensamiento histórico en tanto en cuanto ayuda a interpretar y hacer inferencias sobre un pasado incompleto para dotar de significado histórico a personas y acontecimientos (Yeager & Foster, 2001). Es una forma de comprensión histórica que parte del análisis y razonamiento sobre las evidencias para entender cómo actuaban y se sentían las personas del pasado en relación con su entorno (Lee & Ashby, 2001), un proceso en el que ponerse en el lugar de sujetos del pasado para contextualizarlos y comprenderlos (Lazarakou, 2008), y, en última instancia, dar un sentido al pasado desde sus propios principios, reconociendo que son diferentes a los nuestros (Kitson, Husbands y Steward, 2011). Por otro lado, sin embargo, hay autores que reclaman en el desarrollo de la empatía histórica la necesidad de una implicación afectiva para que, a través del interés por las personas del pasado y el modo en que experimentaron sus vidas, resulte verdaderamente valiosa (Barton y Levstik, 2004; Endacott, 2014). Desde un punto de vista didáctico, esta implicación afectiva sería de gran ayuda para motivar a los estudiantes de Historia para desarrollar el duro trabajo intelectual de explorar las perspectivas del pasado (Kohlmeier, 2006).

El equilibrio de la dimensión afectiva y cognitiva es el aspecto que más controversias sigue levantando el concepto de «empatía histórica» (Cunningham, 2009), pero es al mismo tiempo uno de sus aspectos característicos, pues solo a través de la contextualización no se alcanza una visión completa de las perspectivas del pasado; es

necesario conectar afectivamente con los actores del pasado y sus circunstancias desde el sustrato de una humanidad compartida que permita al observador desplazarse de su propio contexto. Así entendida, la empatía histórica podría considerarse un complejo constructo en el que convergen la contextualización, la comprensión y la conexión emocional (Endacott y Brooks, 2013; Endacott y Pelekanos, 2015).

Sin embargo, más allá del aspecto que uno u otros consideren más relevante a la hora de entender y desarrollar la empatía histórica, sí existe un acuerdo generalizado entre los distintos autores en que constituye, en primer lugar, una herramienta heurística clave para lograr una comprensión histórica del pasado con sentido propio (Burton, 1996). Si la labor del historiador es entender e interpretar los acontecimientos históricos, ante fuentes o evidencias siempre fragmentarias, la empatía puede ayudar a reconstruir los vacíos mediante una contextualización que permita asumir la perspectiva de los agentes del pasado, erigiéndose así en «una herramienta valiosa porque les permite (a los historiadores) establecer las consecuencias de un conjunto determinado de acciones» (Yeager y Foster, 2001). La empatía, por tanto, constituye una valiosa herramienta disciplinar de la Historia, una herramienta de investigación que permite la reconstrucción del pasado (Lazarokou, 2008) acudiendo, llegado el caso, a la propia experiencia personal o, si se quiere, experiencia humana común, para poder tomar perspectiva del pasado a través de la consideración de creencias, ideas, sentimientos, etc., de sus actores y dar sentido a las evidencias con las que el historiador cuenta (Harris, 2004). De este modo, la empatía histórica propone un método de reconstrucción y entendimiento histórico, pues implica «utilizar las perspectivas de las personas del pasado para explicar sus acciones [...]». Otra forma de expresar esto es decir que, para comprender a las personas del pasado, debemos contextualizar sus acciones (debemos comprender, lo mejor que podamos, su mundo y cómo ellos lo veían, sin importar la medida en que esas experiencias y percepciones diferían de las nuestras). Tal reconocimiento debe basarse necesariamente en las evidencias» (Barton y Levstik, 2004, p.208).

Más allá, incluso, la empatía histórica podría considerarse no solo una herramienta del historiador, sino un componente esencial del modo de pensamiento característico o específico que exige la Historia como disciplina. Si el fin del historiador es, como hemos citado con anterioridad, entender e interpretar el pasado, entonces parte esencial de esa labor surge «del conocimiento de cómo la gente veía las cosas, de qué estaban intentando hacer y de qué sentían en consonancia», faceta del pensamiento histórico que «exige un arduo razonamiento basado en las evidencias» (Lee y Ashby, 2001, p. 25). Así pues, un

discurso histórico que se precie de serlo requiere de la empatía, porque «pensar históricamente» supone comprender la distancia que separa a los protagonistas del pasado y del presente, así como la influencia que sobre ambos tienen sus creencias, actitudes y comportamientos (Kitson, Husbands y Steward , 2011).

Hechas estas consideraciones, la empatía histórica puede ser considerada el aspecto del pensamiento histórico que, a través de recursos cognitivos y afectivos, busca un mejor entendimiento de personas históricas para contextualizarlas, lo que supone un esfuerzo para entender por qué pensaron, sintieron, actuaron y tomaron decisiones como lo hicieron, siempre desde el pasado, es decir, reconstruyendo o asumiendo su propia perspectiva (Endacott, 2013, 2014). De hecho, algunos autores consideran que la empatía es un elemento clave de ese «pensar históricamente», un metaconcepto o concepto de segundo orden que compone el marco del razonamiento propio de la disciplina, por lo que aquellos que abogan por desarrollar el pensamiento histórico entre los alumnos sitúan la empatía como objetivo didáctico de primera importancia (Seixas y Peck, 2004; Taylor, 2011; Van Drie y Van Boxtel, 2008; a través de Davison, 2012).

Si, en general, existe entre los diversos autores cierto acuerdo de que la empatía es un concepto o noción propia de la disciplina histórica, es comúnmente aceptado también que forma parte de su didáctica (Bauer, 2016). Así, además de las reflexiones teóricas sobre la naturaleza y papel que debe desarrollar la empatía histórica dentro de la Historia, ha existido un esfuerzo por justificar su presencia en su enseñanza, así como por definir los modos para lograr su adquisición entre los estudiantes.

En este sentido, como indicamos anteriormente, la empatía histórica se erigió en capítulo destacado dentro del movimiento de renovación pedagógica que vivió la Historia desde los años 70, que supuso trasladar el foco de atención del aprendizaje de unos determinados contenidos al desarrollo de una auténtica comprensión histórica. De algún modo supuso situar en primer plano los conceptos históricos de segundo orden (procedimentales y epistemológicos) en detrimento de los conceptos históricos de primer orden (declarativos) (Domínguez, 1986; Moneo y López, 2017).

De acuerdo con lo ya expuesto, hay autores que subrayan la necesidad de una formación histórica que incluya el elemento empático porque exige a los estudiantes trabajar con los contenidos y el entendimiento que puedan extraer de ellos para, a través de la formulación de explicaciones o reconstrucciones contextuales, articular un pensamiento y conocimiento históricos de mayor riqueza y profundidad (Davis, 2001). Pues la empatía, como hemos expuesto en más de una ocasión, exige un razonamiento

desarrollado a partir de las evidencias históricas y el conocimiento adquirido para comprender y formular explicaciones sobre acciones e instituciones del pasado (Lee y Ashby, 2001). Por ello la empatía histórica más que un objetivo o un resultado ha de considerarse como un horizonte o un proceso en el que ejercitar a los estudiantes (Davis, 2001), pues les exige, o al menos les permite, entender motivaciones, creencias, acciones, etc. de personajes del pasado, tomar conciencia de sus circunstancias históricas y, en consecuencia, construir valoraciones más ajustadas. El desarrollo de la empatía histórica, en definitiva, ejercita a los estudiantes en la situación de los acontecimientos históricos en su contexto, lo que constituye una sólida base desde la que reconocer la multicausalidad, abandonar visiones presentistas y valoraciones categóricas del pasado y, en última instancia, desarrollar una visión crítica y fundada del pasado histórico (Lazarakou, 2008). Todo ello, por último, colabora en la formación ciudadana de los estudiantes satisfaciendo el objetivo recogido en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria que habla de «practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo...» (Artículo 11) a través de la exigencia de considerar y valorar la situación de los actores del pasado abandonando la perspectiva propia (Davison, 2012).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora puede resultar comprensible que muchos autores defiendan el trabajo de la empatía histórica con los alumnos, sin embargo, no es menos cierto que su desarrollo plantea algunas dificultades específicas. En primer lugar, a causa de cierta ambigüedad conceptual que referenciamos anteriormente, entre los profesores parece existir en ocasiones cierta divergencia de criterios a la hora de cultivarla en clase. Así, bajo la etiqueta de «empatía histórica» conviven frecuentemente una gran diversidad de propuestas, métodos o actividades, desde los puramente imaginativos hasta los fundados en la afectividad, pasando por especulación o el trabajo riguroso sobre las fuentes (Cunningham, 2009).

En segundo lugar, habida cuenta de los procesos afectivos y cognitivos que implica, el ejercicio de la empatía histórica se erige en una tarea de extraordinaria complejidad; tanto es así que algunos autores dudan que sea un objetivo realizable por los estudiantes (Bauer, 2016). Si enfrentarse al pasado ya puede despertar extrañeza entre los estudiantes, exigirles colocarse en la posición de una persona de dicho pasado constituye la dificultad esencial del proceso empático, pues no deja de suponer, la mayoría de las veces, que un niño o adolescente trate de comprender la mentalidad de un adulto (Kitson, Husbands y Steward, 2011; Harris, 2004). Desde este contexto general, sobresalen algunas

dificultades específicas, como la carencia de los conocimientos habilidades históricas para valorar críticamente sus hipótesis o explicaciones y, por otro lado, el limitado repertorio de experiencias que pueden tener los alumnos para generar conexiones afectivas o inferencias analógicas que complementen su desempeño cognitivo. La combinación de todo ello puede favorecer una tendencia a proyectar sus circunstancias personales sobre el acontecimiento o el personaje estudiado (Harris, 2004)

Por todo lo anterior, los profesores deben tener cuidado a la hora de diseñar sus actividades o itinerarios de aprendizaje empáticos, en primer lugar, para que no supongan un desafío excesivo para los alumnos, y en segundo lugar para que propongan un aprendizaje históricamente riguroso y no favorezcan el desarrollo de interpretaciones ahistóricas o presentistas a través de dinámicas excesivamente imaginativas o especulativas (Kitson, Husbands y Steward, 2011). Además, por la complejidad que citábamos anteriormente, constituye un desafío para los docentes dotar a los alumnos de los conocimientos y recursos necesarios a los estudiantes (Davis, 2001), así como involucrarlos y comprometerlos a lo largo del desarrollo de una tarea que frecuentemente es larga y exigente (Lazarakou, 2008).

Sin embargo, quizás la mayor dificultad para trabajar la empatía histórica con los estudiantes sea el propio currículo, que por su excesivo contenido favorece la construcción de narrativas explicativas cerradas, limitando la posibilidad de exploraciones en profundidad de situaciones y contextos (Domínguez, 1986). No obstante, dentro de este marco, es posible el desarrollo de actividades o itinerarios de aprendizaje que, centrados en un acontecimiento o personaje histórico concreto, favorezca la exploración de su contextos y circunstancias en aras de una comprensión más profunda. Sobre esta base hay autores que han llegado a proponer modelos de aprendizaje, como J. L. Endacott, quien define un itinerario en 4 fases: introducción de los alumnos al personaje o situación a estudiar, investigación del contexto a través de evidencias históricas, aplicación de sus conocimientos a través de una actividad de síntesis, reflexión de las posibles relaciones entre determinados aspectos del pasado estudiado y el presente (Endacott, 2013, 2014; Endacott y Pelekanos, 2015). Dicho modelo es similar al que proponen E. A. Yeager y J. F. Foster, quienes proponen el análisis de evidencias históricas tras la realización de ejercicios especulativos de comprensión del contexto para alcanzar la construcción de un marco explicativo de las conclusiones alcanzadas como último paso (2001).

En general el trabajo con evidencias se considera central en el desarrollo de actividades empáticas con los alumnos, a quienes el profesor ha de suministrar algunas cuestiones o interrogantes que sirvan como guía de sus procesos cognitivos y afectivos. También se suelen reivindicar ejercicios de síntesis al final del itinerario diseñado («role playing», escritura narrativa, debates guiados...) en el que aplicar los conocimientos adquiridos a través de la investigación empática (Lazarakou, 2008). Los ejercicios especulativos pueden ser válidos, pero se recomienda que en ellos siempre asuman un papel central las evidencias históricas con objeto de limitar visiones excesivamente presentistas o imaginativas, aspecto en el que puede ser útil centrar las investigaciones empáticas en personajes concretos (Kitson, Husbands y Steward, 2011).

Por último, y centrando la cuestión en la propuesta que aquí presentamos, la experiencia empática diseñada no pretende únicamente una comprensión empática del contexto que rodeó la Batalla de las Termópilas, sino que, en última instancia, pretende que a través de dichos conocimientos los alumnos puedan reconstruir y comprender el concepto de «ciudadanía».

En este sentido, nuestra actividad se inserta en la línea del aprendizaje activo centrado en conceptos históricos, que entronca con toda una innovación didáctica que se funda en una serie de teorías renovadoras sobre los procesos de aprendizaje formuladas desde los años 70 gracias a la aportaciones de la psicología educativa y del desarrollo (Solbes, 2009). Teorías como el modelo del Procesamiento de la Información, el cognitivismo o el constructivismo, sirvieron para entender que el aprendizaje y el conocimiento tienen una dimensión mental activa, permitiendo una reflexión más profunda sobre la estructura y procesos cognitivos (Woolfolk, 1996) a partir de la consideración del conocimiento como un proceso de representación mental del mundo real a través de la creación y manipulación de símbolos (Molero, Saíz y Esteban Martínez, 1998). Es decir, el ser humano representa o codifica en su mente los estímulos sensibles mediante unos símbolos que le permiten organizarlos y categorizarlos, lo que constituye el fundamento para construir un conocimiento que no se limite a lo sensible (Brunner, 1988).

Sobre estas bases Piaget añadió la noción de que el objeto, proceso y resultado de aprendizaje de una persona está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo (Carretero y Limón, 1993; Salueña Tolón, 2016), mientras que la teoría constructivista se centró en la capacidad de los individuos para construir su propio conocimiento a partir de su estructura cognitiva (Woolfolk, 1996). En este marco David Ausubel desarrolló su teoría del aprendizaje significativo, en la que el aprendizaje era concebido como el

resultado de la interacción entre la información recibida y la estructura cognitiva y conocimientos previos del sujeto que, a causa del proceso, se ven reordenados y transformados (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Esta propuesta resultó de gran trascendencia para la renovación didáctica por situar en un lugar central la enseñanza y aprendizaje de conceptos, pues eran considerados elementos de enlace y anclaje entre la información nueva y vieja, así como entre los distintos niveles de conocimiento (Rodríguez Palmero, 2011).

Sobre la base sentada por el cognitivismo y el constructivismo ha tenido lugar una importante reflexión sobre la naturaleza y formación de los conceptos, proceso esencial del conocimiento y el pensamiento por permitir la representación y categorización mental de los fenómenos sensibles (Rodríguez Moneo y López, 2017). En general el aprendizaje significativo y las propuestas constructivistas han incidido de manera renovadora en el campo educativo, favoreciendo formulaciones activas del aprendizaje en las que el alumno es considerado como agente constructor de su conocimiento a través de la aplicación de sus estructuras y habilidades cognitivas (Coloma Manrique y Tafur Puente, 1999).

En el campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales ha sido desde los años 70 – 80 que se ha acometido una reflexión sobre los conceptos históricos (su naturaleza y posible incidencia en el planteamiento didáctico). Autores como Dickinson y Lee (1978), Shemilt (1983) o Hirst (1965), pronto formularon la idea de que la Historia constituía un campo específico de conocimiento, con su lógica, perspectiva (Carretero, 1993) y, por supuesto, sus conceptos específicos, que conformaban un modo particular de pensamiento (Salueña Tolón, 2016). En esta reflexión se ha observado que los conceptos históricos están íntimamente unidos a determinadas narrativas, lo que dificulta su comprensión, y se han distinguido conceptos de primer orden (declarativos) y segundo orden (procedimentales) (Moneo y López, 2017).

El análisis de la naturaleza de los conceptos históricos como fundamento para desarrollar una didáctica basada en los conceptos supone, en última instancia, una revisión epistemológica de la disciplina para formular una didáctica específica que satisfaga los que pueden considerarse los dos objetivos fundamentales de su didáctica: lograr una comprensión crítica del mundo y una mejor comprensión de las relaciones pasado, presente y futuro (Carretero, 1993, 2000).

III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Contextualización

La presente experiencia fue diseñada para ser desarrollada con alumnos de 1º de ESO del colegio El Salvador a lo largo de 4 sesiones insertas en el seno de la unidad didáctica «La civilización griega», que se desarrolló en un total de 6 sesiones (más una sesión reservada para la realización del examen). En este espacio de tiempo se trabajó con los alumnos las cuestiones históricas fundamentales de la civilización griega, fases de desarrollo, características sociales y políticas y aspectos culturales, reservándose para la experiencia de empatía histórica la profundización en el concepto de ciudadanía, que por su trascendencia hizo de aquella el auténtico eje vertebrador del conjunto de la unidad.

En lo que se refiere a los estudiantes, el grupo estaba compuesto por 28 alumnos, 14 chicos y 14 chicas, y era bastante homogéneo en lo referente a la diversidad del alumnado, sin presencia de otras nacionalidades distinta de la española ni diferencias reseñables respecto al nivel de desarrollo psicológico o cognitivo de los alumnos. Respecto a su comportamiento y actitud se trató de un grupo muy colaborativo, aspecto del que pude tomar conciencia desde el primer momento de mi interacción con ellos y que, en líneas generales, se mantuvo a lo largo de todas las sesiones en que se desarrolló la acción docente. Este rasgo resultó muy valioso a la hora de aplicar y desarrollar en el aula la propuesta de innovación por estar fundamentada en los principios del aprendizaje conceptual significativo, que requiere una implicación y predisposición por parte del alumno por acometer su aprendizaje de forma activa y relacional (Rodríguez Palmero, 2011).

En este sentido, como será desarrollado posteriormente, fue necesario integrar de manera adecuada y coherente la presente propuesta dentro de un marco de enseñanza más convencional que imponía ciertos condicionantes de desarrollo y, particularmente, de percepción por parte de los estudiantes. Así, se hizo un esfuerzo para que los alumnos supieran situar la exploración empática en el conjunto de la unidad didáctica y que fueran conscientes de cómo se relacionaban los contenidos que pretendía desarrollar con otras fuentes de información, principalmente el libro de texto. De este modo se intentó minimizar lo máximo posible el desconcierto o extrañeza que la propuesta podía despertar entre los estudiantes por alejarse al modelo expositivo – memorístico al que suelen estar acostumbrados, y que hubieran dificultado el desarrollo de la propuesta.

3.2. Planteamiento metodológico

3.2.1. Didáctica.

El marco metodológico general de la presente propuesta ha sido definido a partir de los principios extraídos de reflexiones y discusiones de carácter teórico y de propuestas didácticas desarrolladas en el campo de la empatía histórica y el aprendizaje por conceptos. En ambos casos se reconoce y se busca una dimensión activa del alumno en el proceso de aprendizaje con objeto, por un lado, de establecer conexiones afectivas con los acontecimientos históricos tratados, lo que le posiciona en mejor situación para comprenderlos y darles un sentido (Endacott, 2013), y, por otro, lograr un aprendizaje significativo de conceptos que vaya más allá de la mera transmisión de unos conocimientos y capacite a los estudiantes para el desarrollo de un pensamiento histórico. En lo que refiere a este último aspecto es esencial dinamizar la estructura cognitiva del alumno para que tenga lugar la verdadera asimilación del conocimiento (Vaisnadou, 2007; Rodríguez Palmero, 2011), aspecto en el que los conceptos juegan un papel esencial como elementos estructuradores de dicho conocimiento y de los procesos del pensamiento (Rodríguez Moneo y López, 2017). Así, en el diseño y desarrollo de la presente experiencia se ha partido de la base y el convencimiento de que «la posesión de conocimiento por parte de los estudiantes no garantiza la habilidad de pensar con él» (Davis, 2001, p. 6).

Sobre estos principios se pusieron en práctica una serie de metodologías consideradas de manera complementaria:

- Clase magistral: introducida en pequeños episodios en cada sesión con objeto de dotar a los alumnos, con economía y sencillez, de un mínimo de conocimientos teóricos que les permitiera el desarrollo de las actividades y propuestas de tipo empático. «Los estudiantes deben poseer conocimiento para desarrollar empatía en su pensamiento histórico» (Davis, 2001, p. 5).
- Debate y discusión: este tipo de dinámicas requieren de la implicación y participación del alumnado y la atenta guía del profesor, pero constituyen un recurso valioso para que los estudiantes entren en una dinámica de exploración conceptual o contextual, estableciendo y contrastando sus suposiciones e hipótesis en relación con los acontecimientos tratados en clase (Marek, 2008). Para el

desarrollo de estas dinámicas fue esencial el diseño y confección de materiales específicos, fichas de trabajo, que indujeran a los alumnos a analizar y relacionar la información ofrecida (anexo I)

- «Role playing»: las dinámicas de simulación constituyen una importante oportunidad para facilitar una conexión más directa con la situación y circunstancias de los protagonistas del pasado, lo que sin duda colabora en una mejor comprensión de su contexto, sus acciones, pensamientos y actitudes (Domínguez, 1986).
- Uso de TIC: a la hora de transmitir de manera exitosa los contenidos históricos e implicar activamente al alumnado en la dinámica de las sesiones es muy importante considerar su situación, y esta es de una total inmersión en una gran cantidad de medios digitales y audiovisuales. Por este motivo es muy importante considerarlos como un aliado a la hora de dinamizar las sesiones y favorecer la transmisión de determinados contenidos mediante el apoyo visual. En este sentido, para algunas sesiones se seleccionaron fragmentos de las películas «300» y «Troya», y de los documentales «Cómo los griegos cambiaron el mundo» y «Esparta: código de honor», y se diseñaron presentaciones visuales que sirvieran de apoyo a las explicaciones y los debates.

En lo que se refiere a los contenidos, el primer paso para el diseño de una experiencia de exploración empática es delimitar cuidadosamente la situación o acontecimiento histórico a examinar (Endacott, 2014). Para la presente propuesta de innovación e investigación era fundamental que el episodio fuera conceptual y emocionalmente significativo para permitir a los estudiantes la comprensión de la noción de ciudadanía griega y facilitarles una implicación afectiva que alimentara su interés y motivación para la posterior contextualización (Kohlheimer, 2006), reforzando así la experiencia empática al estimular el abandono de perspectivas presentes (Barton, 1996; Barton y Levstik, 2004).

Considerando estos factores se eligió el episodio de la Batalla de las Termópilas, y en especial su desenlace, el sacrificio de los 300 espartanos y 700 tespios. Este episodio no solo alberga una intensa carga emocional que ha sido potenciada por los relatos posteriores y la herencia histórica que de él se ha hecho, sino que reúne a pequeña escala muchas de las ideas y conceptos que debían explorarse en la experiencia empática, en la que, en última instancia, se buscaba explorar la singularidad de la antigua Grecia como

una civilización de ciudadanos que desde ideales de autonomía, libertad e igualdad dieron forma a un sistema de compromiso y participación activa con la comunidad.

3.2.2. El episodio.

Sobre esta base se diseñó una experiencia de exploración empática de los principales acontecimientos que articularon el enfrentamiento que griegos y persas protagonizaron en el estrecho de las Termópilas a mediados de agosto de 486 a. C. Pese a la diversidad de cifras, el choque se caracterizó por una llamativa desigualdad: si por parte de los griegos fue posible reunir a 7000 soldados provenientes de 30 ciudades, el rey persa Jerjes de Persia había logrado convocar a cerca de 200.000 hombres. Las fuerzas helenas fueron comandadas por el rey espartano Leónidas, que acudió con una guardia de 300 hombres que, según las fuentes, ya tenían hijos (dato que habla de las perspectivas que albergaban los griegos), y se desplegaron con la esperanza de detener el avance de las fuerzas terrestres mientras la flota ateniense, comandada por Temistocles, vencía a la persa en las inmediaciones del cabo Artemisio.

En las Termópilas los persas se vieron ante una llanura de unos 5 km con montañas al sur (infranqueables para un gran ejército) y el mar al norte, que no alcanzaba más que 15 – 20 metros de ancho en su lugar más angosto, allí donde se posicionaron las falanges griegas. Hacia el 14 de agosto los persas llegaron al desfiladero, pero tardaron 3-4 días en atacar para tratar de atemorizar a los griegos con el tamaño de su ejército; no en vano su superioridad numérica y su gran facilidad para la conquista de territorios y ciudades sembraban temor en toda Grecia. Según las fuentes, la intimidación estuvo cerca de surtir efecto, pues hubo en el seno de las fuerzas griegas quienes eran partidarios de retirarse y plantar la defensa más al sur. Leónidas, sin embargo, decidió permanecer en el estrecho.

El 17 de agosto fue el día elegido por Jerjes para efectuar el asalto contra los helenos, pero las falanges no solo resistieron el ataque, sino que lograron causar grandes bajas ante la mirada del rey persa, que ante lo inesperado de la situación decidió enviar por la tarde a sus soldados de élite, los Inmortales, que tampoco fueron capaces de romper la defensa levantada por los griegos.

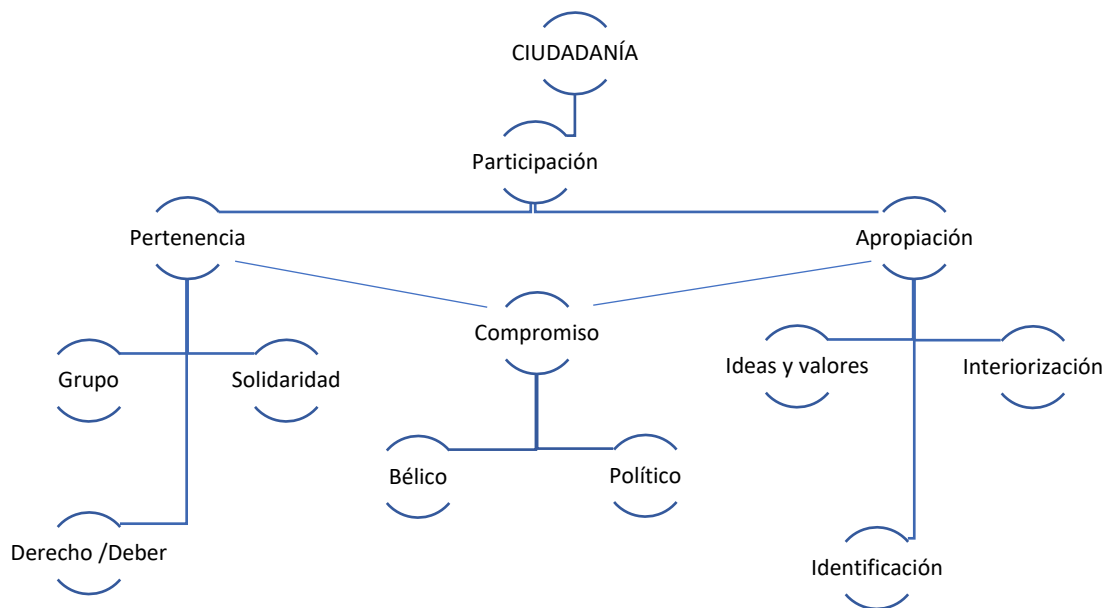
El día siguiente el desarrollo del enfrentamiento continuó por el mismo camino. Pese a que Jerjes elegía a los mejores combatientes de su ejército multiétnico, los

persas no lograban hacer valer su superioridad contra las falanges griegas posicionadas en el desfiladero. Cuentan las fuentes que ese día un natural de la zona, Efialtes, contó a Jerjes que existía un sendero en la montaña que permitiría a los persas rodear por sorpresa a los griegos, maniobra que acometieron los Inmortales esa misma noche.

El 19 de agosto Leónidas y el resto de los soldados de las ciudades helenas tuvieron conocimiento de la maniobra persa y se abrió un debate entre sus filas sobre qué hacer. Ante la situación, Leónidas permitió la retirada, pero decidió quedarse con los 300 espartanos que le habían acompañado, en una decisión que puede ser entendida como manifestación de su compromiso con el deber de defender las Termópilas o una maniobra para cubrir la retirada de las fuerzas griegas por tierra y mar y permitir un posterior agrupamiento. Sea como fuere, junto a los espartanos permanecieron también 700 tespios que, esa misma mañana, como era previsible por todos, murieron bajo la última carga del ejército persa.

Considerado el acontecimiento, el siguiente paso necesario era definir un itinerario, una secuenciación y unos materiales para diseñar y estructurar la experiencia empática, teniendo en cuenta que debían servir a un doble objetivo: didáctico y de investigación. Para ello resultaba esencial establecer una pregunta rectora que, al mismo tiempo, resultara desafiante y obligara a los estudiantes a abandonar sus propios planteamientos para considerar otras perspectivas pertenecientes al pasado y aplicar información y conocimientos con el objeto de alcanzar una resolución satisfactoria (Davison, 2012). Dicha pregunta fue: *¿Por qué 1000 griegos eligieron enfrentar a 200.000 persas cuando no había oportunidad de vencer o sobrevivir?*

Sin embargo, la contextualización no era el fin último del itinerario de exploración empática diseñado en torno a la Batalla de las Termópilas. En última instancia se pretendía que a través de dicho ejercicio los alumnos acometieran una reconstrucción del concepto de ciudadanía tal y como fue entendido en el mundo griego. Para ello fue necesario descomponer el concepto con un doble objetivo: estructurar el itinerario exploratorio a realizar con los alumnos y fundamentar un método de análisis de los logros de aprendizaje y grado de comprensión del concepto. Con estos objetivos se partió de la siguiente deconstrucción conceptual:



1. Participación: la posibilidad de la intervención activa de los ciudadanos en la satisfacción de las necesidades de la ciudad, ya sean bélicas o políticas, es considerada el aspecto esencial de la ciudadanía griega. En dicho concepto de participación se identificaron los siguientes componentes:

- a. Pertenencia: sentimiento de formar parte de un grupo a causa de compartir un patrimonio común (ideas, valores, normas, historia...), lo que genera unos sentimientos de lealtad-solidaridad entre los individuos y de vinculación y respuesta del individuo hacia el grupo.
- b. Apropiación: hacer propio el patrimonio común, en principio ajeno, desde la interiorización de dicho patrimonio y la posterior identificación del individuo con el mismo, generando en él un vínculo y una respuesta.
- c. Compromiso: sentimiento de determinación que surge en el individuo de satisfacer unas tareas u obligaciones de acuerdo a una serie de objetivos que responden a los intereses y necesidades del grupo al que pertenece.

Dicho desglose conceptual fue considerado de manera relacional para ser desarrollado transversalmente a lo largo de las distintas fases en que se estructuró la experiencia, y a partir del mismo, además, se realizó posteriormente una sistematización en tres grandes dimensiones que constituirían la base para el análisis y observación de los progresos de los alumnos.

Establecidos y estructurados los contenidos a desarrollar durante la experiencia, se definió un itinerario de exploración empática a partir de la consideración de una serie de principios y recomendaciones metodológicas. En primer lugar, se tuvieron en cuenta las particularidades de la formación del conocimiento histórico por parte de los alumnos, que suelen partir de lo cercano, concreto e individual para ampliar su perspectiva hacia cuestiones sociales y abstractas (Burton, 2008; Moneo y López, 2017). En segundo lugar, como se ha ido adelantando, se consideraron ciertas particularidades de los conceptos históricos, caracterizados por ser altamente relacionales y adquirir ciertos significados en función de las narrativas y contextos personales en los que se insertan y manejan (Moneo y López, 2017). Por último, se tuvieron en cuenta determinados modelos de indagación conceptual y exploración empática (Marek, 2008; Endacott, 2014, 2015).

Sobre estas bases se diseñó un itinerario didáctico de exigencia cognitiva progresiva que permitiera a los alumnos el reconocimiento y manejo de distintas facetas contextuales y del concepto griego de ciudadanía a través de fases exploratorias de profundidad y abstracción creciente.

BATALLA DE LAS TERMÓPILAS

- Enfrentamiento desigual entre Persia y las ciudades griegas.
- La defensa de la polis como ideal del ciudadano griego.

LA FALANGE GRIEGA

- Los valores sociales que fundamentan la falange.
- La defensa de la ciudad como distintivo del ciudadano.

LA CIUDAD

- Correspondencia defensa de la ciudad-participación política.
- La igualdad como pilar de la comunidad y la participación.

1. Bloque 1: la batalla de las Termópilas. El primer paso se articuló en torno a la explicación y análisis de la Batalla de las Termópilas para facilitar una introducción al proceso de exploración desde la consideración de un acontecimiento concreto, centrado en los individuos y, en cierto modo, cercano, pues narraciones posteriores subrayaron en el episodio ciertos valores y actitudes que se ajustan a narrativas e

ideales de heroísmo con los que el alumnado actual puede estar familiarizado. Dicho acontecimiento posee un gran capacidad de impacto y condensa a pequeña escala gran parte de las ideas y contenidos que se buscaba explorar posteriormente, por lo que fue escogido para introducir al alumnado en la civilización griega y hacerles tomar contacto con unos comportamientos llamativos desde el punto de vista actual. A través del estudio de este episodio se pretendía, en última instancia, que los alumnos identificaran y comprendieran ciertos valores y características de la cultura griega, especialmente las nociones de deber y sacrificio tan vinculados al ideal ciudadano de defensa de la polis y que constituyen una muestra o ejemplo del compromiso individuo – comunidad.

2. Bloque 2: la falange. En un segundo paso, analizado el desenlace de la batalla de las Termópilas, se acometió una aproximación a las razones de la gran capacidad de resistencia de los griegos pese a su inferioridad numérica, lo que permitió centrar la atención en la explicación y análisis de la falange hoplítica. Independientemente de sus virtudes militares, dicho sistema de combate está íntimamente ligado al sistema sociopolítico griego, y en él subyacen unos ideales y valores como el compromiso, la unidad, la igualdad, la solidaridad, etc., que no son sino expresión a pequeña escala del mismo sustrato que alimentó el modo de entender la comunidad y la política en el seno de las poleis. A través del estudio de la falange hoplítica, por tanto, se pretendía acometer un paso más de profundización en el que los alumnos pudieran reconocer y comprender a través de un ejemplo concreto y manejable el complejo marco de ideas y valores que dieron forma al singular modo de entender la vida comunitaria en la antigua Grecia.
3. Bloque 3: la ciudad. Tomando la polis como marco físico, mental e institucional, tuvo lugar el último paso de profundización empática para trasladar la consideración de las ideas y valores vistas en etapas anteriores al campo abstracto de la política. Este último paso partió de la correspondencia falange – asamblea política y se complementó con la consideración de la ciudad como fundamento y resultado del carácter social y político del hombre. En última instancia se pretendía que los alumnos reconocieran un mismo sistema de ideas y valores (participación, igualdad, solidaridad, unidad, etc.) desarrollado en diferentes ámbitos y niveles, y que a través de la contemplación de su trascendencia y significado se formaran una

idea lo más completa posible de lo que significaba la ciudadanía en la antigua Grecia.

4. Actividad final: «En defensa de Grecia». Se trata de un ejercicio en el que se presentan cuestiones empáticas de tipo descriptivo y explicativo (Domínguez, 1986), en el que se planteó, en última instancia, un ejercicio de síntesis: que los alumnos se pusieran en el lugar de un ciudadano de una polis y decidieran si su ciudad debía unirse a la lucha contra los persas tras la derrota en las Termópilas considerando el episodio de la última defensa de Leónidas y sus soldados. Este último aspecto del itinerario fue complementado con la inclusión de una pregunta en el examen de evaluación de la unidad didáctica: «¿Por qué en la educación de los jóvenes ciudadanos atenienses era importante el entrenamiento físico y aprender a hablar en público?

Así, de acuerdo a los modelos anteriormente referenciados, el bloque I fue considerado como un bloque introductorio en el que facilitar la conexión de los alumnos con los materiales, la dinámica y, sobre todo, el episodio histórico a estudiar. En este aspecto resultaba muy importante facilitar la conexión afectiva y emocional con los hechos descritos y la situación de los protagonistas, pues constituye un resorte esencial para que los alumnos se involucren y vean alimentado su interés y esfuerzo intelectual de contextualización (Barton y Levstik, 2004; Kohlmeier, 2006).

Por su parte los bloques II y III fueron diseñados para articular la fase de investigación o exploración en la que los alumnos, mediante el material facilitado, sus conocimientos y el desarrollo en clase de discusiones guiadas por el profesor, debían acometer un esfuerzo para interpretar y comprender las actitudes y acciones de los soldados griegos en la Batalla de las Termópilas desde sus propios términos y dotar de un sentido histórico al episodio estudiado (Kitson, Husbands y Steward, 2011). Esta reconstrucción de las actitudes, creencias y acciones de los griegos, proyectados más allá de lo bélico hacia lo social y político, tenía por objeto, en última instancia, que los estudiantes llegaran a ir reconstruyendo el concepto de la ciudadanía griega.

El bloque IV fue considerado como una fase aplicación o expansión, en la que se planteaba a los estudiantes una última aplicación de sus conocimientos a través de una revisión del episodio histórico estudiado y mediante un ejercicio de síntesis.

Por último, siguiendo algunos principios metodológicos generales que algunos autores establecen para el desarrollo de actividades de exploración empática (Lazarakou, 2008),

para cada uno de los bloques se diseñó una ficha de trabajo con la exposición de evidencias históricas y recursos de información relativos a los contenidos y facetas conceptuales que se pretendían explorar, que se complementaban con unas preguntas guía que exigían a los alumnos analizar y relacionar dichas fuentes facilitadas (anexo I).

Hay que precisar que, si bien los bloques se definieron en función de sus contenidos y los niveles de abstracción y profundidad a los que conducía el itinerario didáctico, considerando la experiencia en su conjunto, se pretendía ofrecer la oportunidad para reconocer y trabajar con los distintos elementos. Por ello, tanto como en la confección de las fichas como en la formulación de las distintas cuestiones, se pretendió poner a los alumnos en disposición de reconocer y contemplar la participación, la pertenencia, la apropiación o el compromiso en distintos marcos explicativos, desde el comportamiento de los griegos en las Termópilas hasta los fundamentos de la acción política.

Finalmente, desde la convicción de que para la evaluación y mejora de este tipo de propuestas de innovación es indispensable conocer la percepción del alumnado, se diseñó para el término de la misma una pequeña encuesta de satisfacción para conocer de primera mano cuál fue su percepción.

3.2.3. Investigación cualitativa.

Como se indicaba anteriormente, más allá de su función didáctica, el diseño de estructura y desarrollo de la experiencia de innovación persigue al mismo tiempo obtener información sobre el modo en que los estudiantes de 1º de ESO asimilan los conocimientos históricos y dan forma a su propio pensamiento histórico. En este aspecto, la articulación de los contenidos y el itinerario de acuerdo al desglose del concepto de ciudadanía debía servir posteriormente para guiar la observación y estructurar los sistemas de análisis y evaluación del grado de aprendizaje y comprensión de los alumnos para así dar respuesta a la pregunta de investigación «¿Hasta qué punto y de qué modo entienden los alumnos de 1º de ESO el concepto de ciudadanía tal y como fue entendido en la antigua Grecia?». Dada la naturaleza de la cuestión formulada, para observar y analizar los datos se optó por un diseño de investigación cualitativa. El beneficio de esta metodología es que permite el afloramiento de las categorías y esquemas culturales y de comprensión propios del grupo estudiado sin excesiva proyección de los del observador (León y Montero, 2002).

Posteriormente fue necesario determinar los canales, sistemas y materiales para la recogida de datos que permitieran evaluar y analizar la comprensión de los alumnos. El primer recurso fue, sin duda, las hojas de ejercicios diseñadas para el aprendizaje (anexo I). Dichas fichas reunían diferentes recursos de información (fuentes, textos, imágenes...) con objeto de ser leídos y debatidos en clase en el desarrollo de discusiones guiadas por el profesor y permitir la realización de la exploración empática y conceptual. Cada una de estas fichas contaba con una serie de preguntas que, para ser respondidas, planteaba a los alumnos el desafío de interrelacionar y aplicar la información dada y sus conocimientos, para así ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y favorecer su aprendizaje a través de su integración en su propio pensamiento histórico (Davis, 2001). Como decimos, además de su finalidad didáctica, las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas planteadas constituyeron el primer flujo de información del que se nutriría la investigación para satisfacer sus objetivos.

Más allá de las respuestas obtenidas a través de estos cuestionarios, también se recurrió a las técnicas observacionales, muy habituales también en la investigación cualitativa, particularmente en el campo de la etnografía (León y Montero, 2002). Desde un punto de vista investigador, la observación no solo requiere fijarse en fenómenos o individuos, sino acometer dicha labor con instrumentos adecuados que permitan el registro de los datos con objeto de analizarlos posteriormente (Angrosino, 2012). Esta faceta es lo bastante amplia como para permitir diferentes tipos de observación en función del grado de participación. Dadas las circunstancias de aplicación efectiva del proyecto investigador en el aula, se optó principalmente por un la introducción de un observador externo que, no totalmente ajeno al desarrollo de las sesiones, recogió sus impresiones en un cuaderno de observación que complementó las propias impresiones personales (anexo III). Dicha fórmula, próxima al modelo de observador participante, constituyó la principal vía para conocer las reacciones y actitudes de los estudiantes ante la propuesta didáctica, y sirvieron además para enriquecer las impresiones del investigador que, comprometido en la labor docente, aporta un punto de vista más integrado, casi como de un «observador como participante» (Angrosino, 2012).

A través de estos canales se recogieron una serie de datos para ser posteriormente analizados e interpretados con objeto de evaluar cuál fue la comprensión contextual y conceptual tras el desarrollo de la experiencia empática en relación con las respuestas vertidas por el alumnado.

3.3. Desarrollo.

Como se indicó con anterioridad, la experiencia se diseñó para ser desarrollada en el curso de 4 sesiones insertas en la unidad didáctica «La civilización griega», que se extendió en un total de 6 sesiones (más una sesión reservada para la realización del examen).

Antes de explicar el desarrollo de la experiencia empática diseñada es necesario reseñar que para su desarrollo fue necesario armonizar diversos elementos que, en última instancia, no son sino reflejo de muchas de las tensiones y puntos de vista que gravitan actualmente en torno a la acción docente. Así, se hubo de compatibilizar un enfoque cronológico de las principales características y fases de desarrollo de la civilización griega con la profundización de tipo empático en el concepto griego de ciudadanía.

Así, desde estas consideraciones, se definió un desarrollo de las sesiones en función de los contenidos y objetivos a trabajar, tratando de conformar un itinerario lo más coherente posible. De este modo dedicaría:

- Sesión 1: desde un criterio cronológico e histórico se realizó un desarrollo expositivo de las cuestiones preliminares del tema, las civilizaciones prehelénicas y la época arcaica.
 - Marco geográfico y cronológico de la civilización griega.
 - Civilizaciones prehelénicas: límites cronológicos, características generales, aportaciones a la civilización griega y hundimiento.
 - Época Arcaica: proceso de recuperación experimentado tras los Siglos Oscuros, límites cronológicos y explicación de los principales procesos históricos distinguibles (surgimiento de las polis y proceso de colonización griega).
- Sesiones 2, 3, 4 y 5: en ellas tuvo lugar el desarrollo de la experiencia empática propiamente dicha que tenía por objeto la profundización en torno al concepto de ciudadanía desde el análisis del comportamiento y actitud de los soldados griegos en la Batalla de las Termópilas.
 - Sesión 2: La Batalla de las Termópilas.
 - Proyección de un fragmento de la película «300» y explicación de la Batalla de las Termópilas como capítulo destacado de las Guerras Médicas, acontecimiento que marca para Grecia el tránsito de la Época Arcaica a la Época Clásica.

- Lectura y comentario de los textos pertenecientes a la ficha de trabajo empático 1 (anexo I).
- Discusión en torno a las motivaciones e ideales de los hoplitas griegos demostrados durante su resistencia frente al ejército persa.
- Sesión 3: El desenlace de la Batalla de las Termópilas y la falange hoplítica.
 - Lectura y comentario de los textos pertenecientes a la ficha de trabajo empático 2 (anexo I)
 - Explicación del desenlace de la batalla de las Termópilas y discusión en torno a las motivaciones que rodearon la decisión de Leónidas de permanecer en el paso el último día.
 - Debate en torno a las posibles causas de la sorprendente capacidad de resistencia de los griegos frente a los persas.
 - Proyección de un fragmento de la película «Troya» en la que se escenifica el combate entre Héctor y Aquiles y discusión respecto a sus diferencias con lo visto en la película «300».
 - Explicación mediante réplicas de escudos hoplitas de las características y fundamentos de la falange como sistema de combate y los valores que en ella subyacen.
 - Lectura y comentario de los textos pertenecientes a la ficha de trabajo empático 3 (anexo I).
- Sesión 4: La ciudad.
 - Discusión y debate en torno a las ocupaciones y modos de vida de los ciudadanos griegos en tiempos de paz y de las necesidades para la perpetuación y desarrollo de la polis.
 - Explicación del concepto de política y los principios y modos de participación política de los ciudadanos en la gestión y gobierno de la polis.
 - Proyección de un fragmento del documental «Cómo los griegos cambiaron el mundo» para ilustrar un proceso electivo en la Atenas democrática y «Esparta: código de honor» para ilustrar la estructura y mentalidad social espartana.
 - Lectura y comentario en clase de los textos pertenecientes a la ficha 4 de trabajo empático 4 (anexo I).

- Realización de un ejercicio de «role playing» en el que se repartieron al azar entre los alumnos distintos perfiles de habitantes de las ciudades griegas para determinar, mediante la discusión y el planteamiento de algunas situaciones, el nivel de participación y responsabilidad de cada grupo (anexo II).
- Sesión 5: «En defensa de Grecia» (actividad de síntesis).
 - Resolución y comentario en clase de la actividad «En defensa de Grecia», última ficha de trabajo empático (anexo I).
 - Explicación de una elaboración sintética del concepto de ciudadanía como culminación del itinerario de exploración y su relación con la Batalla de las Termópilas.
 - Explicación del tránsito de la Época Clásica al helenismo y el Imperio de Alejandro Magno.
- Sesión 6: explicación de la cultura clásica y elaboración de una síntesis final del tema en torno al legado de la cultura griega y su condición de civilización clásica.
- Sesión 7: reservada para la realización del examen de evaluación en el que se introdujo una cuestión de tipo empático: «¿Por qué en la educación de los jóvenes ciudadanos atenienses era importante el entrenamiento físico y aprender a hablar en público?»

IV. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.

4.1. Cuaderno de observación.

4.1.1. Sesión 1 empatía histórica.

La primera sesión de la actividad de profundización empática fue probablemente la más importante, pues debía constituir un arranque adecuado para el itinerario diseñado. Para ello era fundamental superar la posible extrañeza que la nueva metodología pudiera despertar entre los alumnos, lograr su implicación y participación, así como una integración coherente del trabajo en torno a las fichas que se habían diseñado en planteamiento y desarrollo de la sesión. Por este motivo, al comienzo se explicó de manera sugerente a los alumnos la metodología que se desarrollaría en esta sesión y las siguientes, comentándoles que en vez explicarles los contenidos a través del libro, se trataría de viajar al pasado para averiguar cómo pensaban los antiguos griegos. En este sentido se les trasladó la pregunta de si eran capaces de imaginar las personas, entornos o acontecimientos del pasado cuando estudiaban historia, pero en general se mostraron algo escépticos.

Tras estas consideraciones se introdujo el tema a trabajar en las siguientes sesiones: la batalla de las Termópilas. Para ello se comenzó preguntando a los alumnos si sabían qué eran las Termópilas, a lo que un alumno respondió «es lo de 300, lo de ¡Espartaaa!» Este tipo de comentarios, en apariencia anecdóticos, resultaron muy valiosos y era lo que se esperaba obtener de esta presentación, pues permitían tomar conciencia de lo que los alumnos podían saber previamente y cuáles podían ser sus conceptos intuitivos relacionados con la materia, cuya formación depende más del contexto personal que del contexto de la enseñanza formal (Moneo y López, 2017).

Posteriormente, para centrar la cuestión, se proyectó un fragmento de la película «300» en el que se representa el primer encuentro de los ejércitos persa y griego. Dejando a un lado cuestiones relativas a la verosimilitud histórica, este tipo de recursos resultan de gran valor a la hora de favorecer la conexión afectiva o emocional, de la que hemos hablado anteriormente, aspecto nada desdeñable a la hora de motivar ejercicios contextualizadores (Kohlmeier, 2006).

Tras la proyección tuvo lugar un pequeño debate exploratorio sobre las circunstancias del enfrentamiento y las posibles razones de la actitud griega pese a la inferioridad

numérica que sirvieron para tener una primera toma de contacto sobre la forma en que habían asimilado cuanto se había explicado y visto en el fragmento. Así, se les preguntó si sabían qué era Esparta («Espartanos son los que van con escudos y lanzas», «una ciudad», «los 300»), y se les invitó a especular sobre el número de soldados persas («Muchísimos», «creo que eran 10.000», «un millón»). Posteriormente tuvo lugar una explicación de las circunstancias del enfrentamiento y se hizo uso del recurso de la analogía para facilitarles la consideración de la situación en la que se encontraban los griegos en las Termópilas:

- Profesor: «¿Iráis a jugar un partido 11 contra 700?»
 - Muchos: «No».
 - Alumno: «Sí, si los otros son muy malos».
 - Alumna: «Por intentarlo...»

El debate se extendió a las circunstancias que rodearon el enfrentamiento, pasando a las razones y los motivos por los que Persia invadió Grecia («para conquistarla», «para conquistar Europa») y las perspectivas de resolución que tenía el conflicto dadas las circunstancias («fácil de conquistar [Grecia]», «bastante mal», «apostarí por los persas»). A raíz de esta discusión tuvo lugar la explicación de la Batalla de las Termópilas como uno de los capítulos destacados de las Guerras Médicas y cómo este acontecimiento sacudió y marcó a todo el mundo griego.

Posteriormente se procedió a entregarles la primera ficha de trabajo, centrada en las circunstancias y detalles de la Batalla de las Termópilas, y se les aclaró que ese tipo de fichas estaban pensadas para ser leídas en clase, responder a las cuestiones y comentarlas, y que en ningún caso serían evaluadas. La necesidad de este tipo de explicaciones, o el escepticismo inicial ante el planteamiento de metodologías diferentes a la expositiva, constituye una buena muestra de lo introyectados que tienen los alumnos los métodos y esquemas de enseñanza y evaluación, lo que en última instancia los aleja del aprendizaje propiamente dicho.

En esta primera ficha se planteaban las siguientes cuestiones:

1. Aunque los persas eran muy superiores en número, Leónidas no dudó en ir a la batalla. ¿Por qué crees que acudió a las Termópilas?
2. ¿Crees que Leónidas tuvo que obligar a los soldados griegos para que lo acompañaran a las Termópilas?

Tras dar tiempo a los alumnos para que las respondieran individualmente se dedicó parte del tiempo a su comentario y debate. En general se pudo comprobar que los alumnos

comenzaban a entender el episodio histórico y las actitudes de sus protagonistas en clave personalista y en función de la atribución de una serie de cualidades y virtudes. Así, se consideraba que habían acudido a las Termópilas «porque ellos nunca pensaban en el fracaso», «porque tenían valor», «esperanza», y que no había sido necesario obligarlos «porque tenían valor», «porque el ejército era valiente», «porque se preparaban para luchar».

En el curso de esta discusión afloró la cuestión de que eran los ciudadanos quienes asumían la responsabilidad de ir a defender a la ciudad en caso de conflicto bélico, cuestión en torno a la que surgió un nuevo debate que se prolongó en la exploración de los ideales y valores de la ciudadanía griega:

- Alumno: «¿Y por qué no mandan a luchar a los esclavos?»
- Alumno: «Porque no están preparados para luchar.»
- Profesor: «¿Tenían un motivo para luchar? (los griegos en las Termópilas)».
- Alumno: «Luchaban por su ciudad y se sentían más orgullosos».
- Alumno: «Porque querían ser recordados».
- Profesor: «¿Y cómo los valoraron los demás griegos?»
- Alumno: «Como héroes porque arriesgan su vida por la ciudad.»

Tras esta discusión se explicó el desenlace del enfrentamiento a partir de la maniobra envolvente de los persas y se introdujo a los alumnos en un pequeño ejercicio especulativo en el que se les pedía que imaginaran, teniendo en cuenta las circunstancias que se habían estado comentando en clase, qué harían de verse en la misma situación que los griegos («Siempre hay piedras donde esconderse», «nos vamos», «yo me quedaría para mantener el orgullo», «yo dejaría a algunos y los demás se irían», «se quedarían para matar más persas»). Para comentar la resolución del episodio se proyecta el fragmento de la película «300» en la que se escenifica la decisión de Leónidas de permanecer en el estrecho.

De este modo se dio término a la primera sesión que, en síntesis, cumplió su objetivo de implicar emocionalmente a los alumnos con el episodio histórico y alimentar su interés (no en vano, al final de la sesión un grupo de alumnos se acercaron a preguntar a un compañero por el desarrollo de la película «300»). Por otro lado, aunque desde el punto de vista de los contenidos se pretendía introducir importantes componentes del concepto de ciudadanía (compromiso bélico de los ciudadanos, ideales de valor y sacrificio por la ciudad), se pudo comprobar por las respuestas de los alumnos que asimilaban dichos

contenidos desde un punto de vista eminentemente personalista, es decir, atendiendo a las cualidades de los individuos.

4.1.2. Sesión 2 empatía histórica.

De acuerdo a la dinámica de trabajo definida en la clase anterior, en la segunda sesión del itinerario de empatía histórica estaba previsto abordar el desenlace de la batalla de las Termópilas y profundizar en el itinerario diseñado tratando las características y valores que subyacen en la falange hoplítica como sistema de combate y su relación con el ámbito social y político de las polis griegas. Para ello se llevaron al aula dos réplicas funcionales de escudos hoplíticos para favorecer a través de la interacción objetual, una experiencia más directa de aproximación a las circunstancias de los soldados griegos que pudieron combatir en las Termópilas.

Asimismo, se les repartió las fichas correspondientes de trabajo (la perteneciente al desenlace de la Batalla de las Termópilas y a la falange), en las que se planteaban las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué crees que era tan importante para Leónidas y los espartanos permanecer en su puesto?
- ¿Qué crees que pensaron el resto de los griegos de los soldados que murieron en las Termópilas?
- ¿Te parece la falange un buen sistema de combate? ¿Por qué?
- Cuando la polis entraba en guerra los ciudadanos arriesgaban sus vidas y dejaban sus trabajos y ocupaciones para ir a combatir. ¿Crees que tenían que obligarles o recompensarles para que fueran? ¿Por qué iban?
- ¿Crees que en Atenas era importante tener dinero para participar en la defensa de la ciudad? ¿Qué crees que era lo más importante?

Para entroncar con lo visto en la sesión anterior se volvió a preguntar a los alumnos por los motivos por los cuales los espartanos decidieron quedarse en su puesto pese a la maniobra envolvente de los persas («Por el honor», «por defender al pueblo», «por defender a la ciudad y a la familia», «para morir con valentía»). Se pudo comprobar así que las virtudes personales eran el principal patrón de interpretación de las actitudes observadas en las Termópilas, por lo que se intentó proyectar la cuestión en un horizonte social con objeto de obligar a los alumnos a cambiar su perspectiva para responder a las cuestiones:

- Profesor: «¿Qué dirían el resto si un soldado se quisiera ir de la batalla?»
 - Respuestas de los alumnos: «Al agujero», «no les parecería bien», «que no era útil», «no puede porque los ciudadanos confían entre ellos».
- Profesor: «¿Qué pensarían el resto de los griegos sobre los 300?»
 - Respuestas de los alumnos: «Que murieron con orgullo, pero otros que hay que ser tonto para quedarse», «que eran héroes o que podrían haber ido a casa».
- Profesor: «¿Llevarían a los esclavos a la guerra?»
 - Respuestas alumnos: «No, los esclavos no importaban.»
- Profesor: «¿Y si un esclavo quería ir a la guerra?»
 - «Se hubiesen reído», «no está preparado», «igual quiere ganarse el honor».

Se pudo comprobar que este tipo de esfuerzos de tratar de que los alumnos abandonaran sus perspectivas explicativas arrojaban resultados desiguales y puntuales, pues pronto acudían a modelos explicativos que parecían reproducir una misma narrativa: la de la virtud o capacidad personal como razón de comportamiento.

Tras esta pequeña discusión se abordó la singularidad de la falange hoplítica como sistema de combate, prestando especial atención a los valores sociales que en ella subyacen. Para ello se proyectó un fragmento de la película «Troya» en la que se escenifica el combate de Héctor y Aquiles y se les cuestionó sobre las diferencias existentes con el combate representado en «300» («que es uno contra uno», «que (en las Termópilas) combatían juntos»). Centrada la cuestión se les mostraron las réplicas de dos escudos para explicar el modo de combate de la falange hoplítica, subrayando la necesidad de coordinación, unidad y solidaridad entre los combatientes, lo que despertó comentarios y valoraciones por parte de los alumnos («Hace falta confiar», «se ponen así para que no pasen los persas»).

En este punto se pudo comprobar que los alumnos parecían mostrar mayor facilidad para asimilar ciertas ideas relacionadas con los valores sociales a través del ejemplo concreto de la falange y las implicaciones de que los hoplitas tuvieran que combatir juntos. Desde esta base se decidió acometer una proyección de los valores que podían haber reconocido en este ejemplo concreto en el más amplio panorama de la polis y la sociedad griega. Con este objetivo se centró el trabajo el resto de la sesión en la ficha correspondiente al Bloque II: La falange griega, y se hizo un esfuerzo por que fueran capaces de contemplar a los ciudadanos más allá de su participación en la falange mediante ejemplos como el de Esquilo. Con este objetivo se proyectó un nuevo fragmento

de «300» relativo a la dedicación exclusiva de los espartanos a la guerra a diferencia de los habitantes de otras ciudades, que tenían sus oficios y quehaceres en tiempo de paz, antes de guiar un nuevo debate sobre el compromiso guerrero como un aspecto más de la condición ciudadana y su relación con otros factores constitutivos de dicho status:

- Profesor: ¿Qué es un ciudadano?
 - Alumno: «Quien contribuye con algo para el bien de la ciudad», «una persona que protege la ciudad»
- Profesor: «¿Y si no hay guerra?»
 - Alumna: «Trabajando en otras cosas».

Para ampliar su perspectiva sobre lo que significaba ser un ciudadano griego y alejarlos de nociones cercanas al poder económico o el compromiso guerrero, se les explicó el caso de los remeros atenienses, los más pobres de la ciudad, quienes, a diferencia de los esclavos, tuvieron derecho a participar activamente en las Guerras Médicas y a los que posteriormente se les reconoció una plena participación política con independencia de su nivel económico. A partir de este ejemplo se pregunta a los alumnos sobre las cuestiones definitorias de los ciudadanos griegos:

- Profesor: «¿Qué se valora en un ciudadano?»
 - Respuestas alumnos: «el honor»; «el hecho de estar luchando».
- Profesor: «¿Os parece la falange un buen sistema?»
 - Respuestas alumnos: «todos luchan en equipo, ninguno destaca», «todos tienen derechos y oportunidades»; «se pueden ayudar unos a otros».

Al comprobar la facilidad con la que los alumnos se refugiaban en determinados conceptos o ideas cercanos al compromiso bélico, se intenta trasladar la cuestión hacia la idea de compromiso:

- Profesor: «¿Cómo se muestra compromiso en tiempos de paz?»
 - Alumna: «Si nos importa, se ayuda».

Con este debate se puso fin a esta sesión, que arrojó importantes conclusiones para el conjunto de la investigación. En primer lugar, como venía siendo habitual, se confirmó que los alumnos tendían a esgrimir en sus explicaciones ideas y conceptos sin mostrar un verdadero conocimiento de su significado. Así, hablaban con mucha facilidad de honor, valentía, sacrificio... De este modo venían a confirmar el juicio de O. L. Davis Jr cuando afirmaba que «con su conocimiento, mucho o escaso, los estudiantes pueden mantener categóricamente generalizaciones hipotéticas o inadecuadas» (2001, p. 6).

Por otro lado, se detectó la facilidad que tenían para buscar explicaciones desde lo que constituía el elemento de mayor concreción de la experiencia empática hasta ese momento, el compromiso bélico, que podía resultar cercano a sus modelos de comprensión por reproducir narrativas que se han perpetuado hasta la actualidad en modelos de historia nacional (luchar y mostrar valentía por la patria). De este modo, en esta sesión se pudo comprobar la dificultad que tenían para contemplar ideales o valores de tipo comunitario más allá de lo individual, que parecieron más accesibles conforme la cuestión se mantuvo cercana al tema de la falange griega.

4.1.3. Sesión 3 empatía histórica.

La siguiente sesión constituía la fase de exploración empática que, a priori, podía revestir mayor dificultad, pues en ella se pretendía proyectar los ideales y valores contemplados en torno a la falange griega en el ámbito de la polis y el sistema sociopolítico griego.

Con este objeto se comenzó la sesión recordando lo visto en la clase anterior y volviendo la atención de nuevo sobre la condición ciudadana y sus distintas obligaciones. Posteriormente se repartió a los alumnos la ficha correspondiente a esta sesión, relativa a la ciudad para leer los textos y comentar las respuestas de los alumnos a las preguntas planteadas:

- ¿Crees que en las ciudades griegas era importante combatir en la guerra para poder participar en el gobierno? ¿Por qué?
- ¿Un ciudadano que era elegido para un cargo público, tenía que ir a la guerra? ¿Por qué?
- ¿Crees que en Atenas ricos y pobres podían ser elegidos por igual para desempeñar cargos públicos? ¿Por qué?

Sin embargo, pronto se advirtió la dificultad que tenían los alumnos para considerar un concepto como el de «política», razón por la que se intentó volver la atención sobre él antes de acometer una exploración sobre la noción de «participación política». Así, correspondió a este momento la explicación del modelo social griego, la noción de política y los distintos modos que un ciudadano podía y debía participar en la gestión y gobierno de su ciudad (participación en asambleas y tribunales y desempeño de cargos públicos). Dicha explicación fue acompañada de la interpelación a los alumnos para estructurar un debate en torno a los conceptos clave.

- Profesor: «¿Qué hace falta para que una ciudad funcione?»
 - Alumnos: «Alguien que la gobierne»; «servicios. Los que limpian, los que construyen...»

Con objeto de acercarles esta realidad se intentó que repararan en el modo en que funcionaba su propia clase, la necesaria atención a ciertas cuestiones comunes y el propio sistema de elección de delegados. Sin embargo, sobre esta cuestión los alumnos esgrimían términos como el de «democracia» sin mostrar un verdadero conocimiento de su sentido. Posteriormente se proyectó un fragmento del documental «Cómo los griegos cambiaron el mundo» en el que se escenificaba el funcionamiento de la asamblea ateniense y «Esparta: código de honor», en el que se repasaban las clases sociales espartanas en relación con su participación en el sistema de toma de decisiones. Se intentó que a través de esta proyección los alumnos intentaran reparar en la participación política como elemento distintivo de la clase ciudadana, pero lo que más llamó su atención fue la máquina de elección por sorteo que se utilizaba en Atenas, que aparecía reconstruida en el documental. Saltó de nuevo a la vista que para los alumnos de 1º de ESO era más sencillo aprehender el dato concreto y cercano, aunque fuera anecdótico, que intentar manejar ideas o conceptos centrales de mayor abstracción.

Para finalizar la sesión, y con objeto de favorecer una relación más directa con los principios que articulaban la sociedad y sistema político en las ciudades griegas, se reservó la última parte de la clase para el desarrollo de una sencilla actividad de «role playing». En esta dinámica se repartían al azar una serie de fichas de personajes diseñadas para la ocasión (anexo II) con objeto de poder discutir sobre cada perfil social (sus derechos, sus deberes y su capacidad de acción en determinadas circunstancias). Esta actividad fue muy del gusto del alumnado y resultó muy interesante observar sus reacciones en función de los personajes que les había tocado («Que me ha tocado la mujer de Aristides y no puedo votar», «Jo, tía, a mí me ha tocado esclavo», «Yo soy esclavo de Pericles»).

Con esta actividad terminó la sesión, en la que se pudo comprobar la dificultad de proyectar sobre el horizonte social y político ciertas ideas que los alumnos habían podido asumir respecto al compromiso bélico.

4.1.4. Sesión 4 empatía histórica.

En esta sesión se repartió a los alumnos la última ficha de trabajo, una actividad que bajo el título «En defensa de Grecia» fue planteada como un ejercicio de síntesis del itinerario empático en el que los estudiantes tenían que aplicar los conocimientos que habían podido ir adquiriendo a lo largo del mismo, siguiéndose así algunas de las recomendaciones metodológicas prescritas por algunos autores en la realización de actividades de tipo empático (Lazarakou, 2008). Así, en dicha actividad se pretendía que los alumnos volvieran a considerar el episodio de la Batalla de las Termópilas con objeto de construir su propia valoración, y se les pedía que se pusieran en el lugar de un ciudadano de una polis griega y valorara si su ciudad debía unirse a la lucha contra los persas tras la derrota de las Termópilas.

Para contextualizar la actividad se recordó el desenlace de la batalla y se preguntó a los alumnos por las preguntas que había formuladas en la ficha:

- ¿Por qué los griegos que murieron en las Termópilas se quedaron si no había posibilidad de escapar? ¿Crees que su ejemplo es importante para vuestra ciudad?
 - «Por el honor de su ciudad, demuestran valentía»; «porque son un ejemplo para los griegos».
- El ejército persa es muy superior al griego y pocos se atreven a hacerle frente, ¿crees que tu ciudad debería unirse a la lucha contra los persas? ¿Por qué?
 - «No, porque morirían muchísimos»; «sí, porque tenemos que demostrar valentía»; «sí es mejor luchar a que vengan y te invadan».

A la luz de estas respuestas se pudo comprobar que en general se evidenciaban los mismos principios de comprensión del contexto y aspectos fundamentales de la ciudadanía griega.

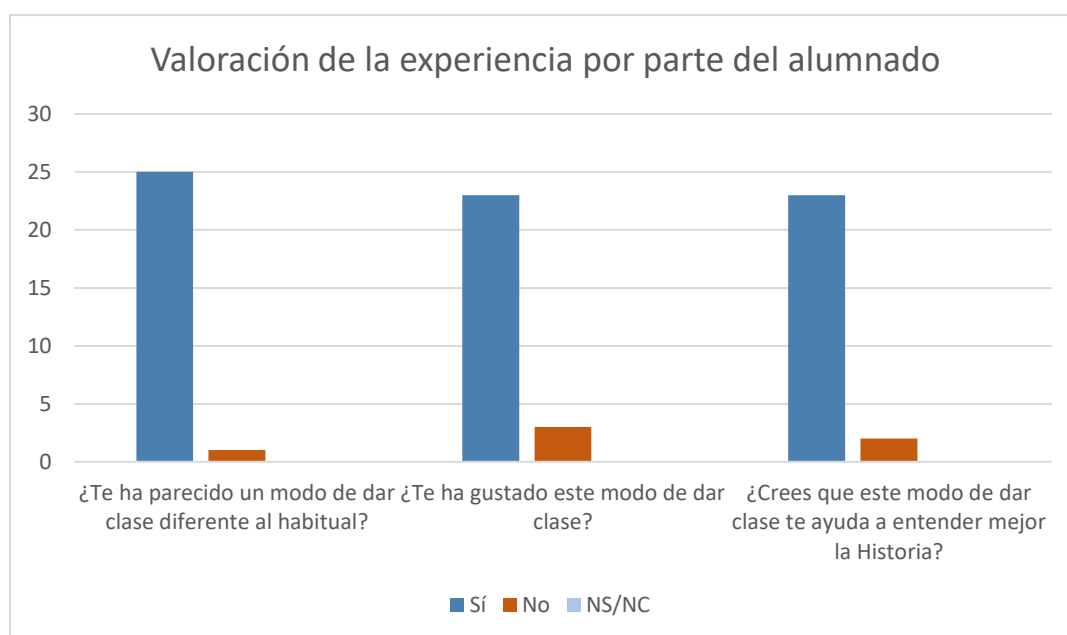
Por último, hay que mencionar que tanto la experiencia directa en el aula como el cuaderno de observación reflejan un contexto de implicación y participación activa por parte de los estudiantes a lo largo de toda la experiencia. En general el alumnado se mostró altamente colaborativo tanto en el desarrollo de los debates en clase como en la resolución de las cuestiones planteadas en las fichas (aspecto sobre el que ahondaremos posteriormente), lo que sin duda constituye un primer éxito de la presente propuesta.

No obstante, para alcanzar impresiones más acertadas era necesario conocer de primera mano las impresiones de los estudiantes respecto a la experiencia desarrollada en

el aula. Consideramos que en la valoración de experiencias de innovación didáctica como la que presentamos constituye un valioso recurso la percepción del alumnado, razón por la que, como referimos con anterioridad, se diseñó una sencilla encuesta de satisfacción que se trasladó al alumnado al término del itinerario de exploración empática con objeto de vertieran su opinión sobre tres aspectos que nos parecían especialmente interesantes:

- Si habían percibido la experiencia como algo diferente a lo que estaban habituados.
- Si les había resultado satisfactoria.
- Si consideraban que les había servido para aprender.

En general, tal como ilustra la gráfica que se presenta a continuación, las opiniones fueron mayoritariamente favorables.



En este sentido, para cerrar este apartado, no nos resistimos a presentar algunas de las respuestas vertidas por los estudiantes

¿Te ha parecido un modo de dar clase diferente al habitual?	
Alumno 2 Me ha parecido muy diferente porque en las clases normales no hacemos tantas actividades	Alumno 10 Sí, me ha parecido muy interesante y me ha gustado mucho
Alumno 20 Sí, bastante y mejor	Alumno 21 Sí, así es más fácil entenderlo

<p>Alumno 25</p> <p>Sí, me lo ha parecido, porque había actividades que me ayudaban a pensar como pensaban ellos</p>	<p>Alumno 19</p> <p>Sí que me ha parecido diferente por lo de las fichas, pero a la hora de explicar me parece habitual</p>
<p>¿Te ha gustado este modo de dar clase?</p>	
<p>Alumno 26</p> <p>Más aburrido que con otros</p>	<p>Alumno 11</p> <p>Sí, de esta manera participamos todos en clase</p>
<p>Alumno 15</p> <p>Sí, aunque me hubiera gustado también dar del libro</p>	<p>Alumno 27</p> <p>Sí, pero podríamos mirar más el libro, ya que el examen es del libro.</p>
<p>¿Crees que este modo de dar clase te ayuda a comprender mejor la Historia?</p>	
<p>Alumno 2</p> <p>Sí, me ayuda mucho más.</p>	<p>Alumno 7</p> <p>Sí, que entiendes mejor toda la materia</p>
<p>Alumno 8</p> <p>Sí, con los vídeos y los ejercicios se me quedan mejor, lo aprendo más rápido.</p>	<p>Alumno 10</p> <p>Sí, por lo menos a mí me ha ayudado</p>

4.2. Categorización.

Más allá de la información que pudiera ofrecer el diario de observación, para analizar y evaluar la comprensión de los alumnos a lo largo del itinerario de exploración empática fue necesario observar y catalogar sus respuestas a las cuestiones planteadas en las fichas de trabajo considerando todos los bloques de desarrollo, así como la pregunta de tipo empático que se incluyó en el examen de evaluación de la unidad didáctica.

De este modo, las preguntas contempladas para su análisis fueron:

1. Bloque 1. La Batalla de las Termópilas (fichas 1 y 2):
 1. Aunque los persas eran muy superiores en número, Leónidas no dudó en ir a la batalla. ¿Por qué crees que acudió a las Termópilas?
 2. ¿Crees que Leónidas tuvo que obligar a los soldados griegos para que lo acompañaran a las Termópilas?
 3. ¿Por qué crees que era tan importante para los Leónidas y los espartanos permanecer en su puesto?

4. ¿Qué crees que pensaron el resto de los griegos de los soldados que murieron en las Termópilas?
2. Bloque 2. La falange griega (ficha 3):
 5. ¿Te parece la falange un buen sistema de combate? ¿Por qué?
 6. Cuando la polis entraba en guerra los ciudadanos arriesgaban sus vidas y dejaban sus trabajos y ocupaciones para ir a combatir. ¿Crees que tenían que obligarles o recompensarles para que fueran? ¿Por qué iban?
 7. ¿Crees que en Atenas era importante dinero para participar en la defensa de la ciudad? ¿Qué crees que era lo más importante?
3. Bloque 3. La ciudad:
 8. ¿Crees que en las ciudades griegas era importante combatir en la guerra para poder participar en el gobierno? ¿Por qué?
 9. ¿Un ciudadano que era elegido para un cargo público, tenía que ir a la guerra? ¿Por qué?
 10. ¿Crees que en Atenas ricos y pobres podían ser elegidos por igual para desempeñar cargos públicos? ¿Por qué?
4. Bloque de síntesis:
 - a. Actividad final «En defensa de Grecia»:
 11. ¿Por qué los griegos que murieron en las Termópilas se quedaron si no había posibilidad de escapar? ¿Crees que su ejemplo es importante para vuestra ciudad?
 12. El ejército persa es muy superior al griego y pocos se atreven a hacerle frente, ¿crees que tu ciudad debería unirse a la lucha contra los persas? ¿Por qué?
 - b. Pregunta de examen:
 13. ¿Por qué en la educación de los jóvenes ciudadanos atenienses era importante el entrenamiento físico y aprender a hablar en público?

Para analizar las respuestas de los alumnos a estas cuestiones y evaluar el grado y modo de comprensión del concepto de ciudadanía a lo largo del itinerario de exploración empática se procedió al diseño de un sistema de dimensiones y categorías que contemplara los diferentes aspectos de dicho concepto. Para ello se partió del desglose conceptual que se había realizado previamente para la articulación de las fases de exploración empática y se sistematizaron tres grandes dimensiones:

1. Compromiso guerrero (Pertenencia y Compromiso bélico): alude al aspecto de la ciudadanía que tiene que ver con la disposición ciudadana para la defensa de la polis considerando la conciencia de pertenecer a una comunidad, el sentimiento de lealtad hacia ella y la voluntad o necesidad de satisfacer las obligaciones contraídas por dicha pertenencia.
2. Comunidad (Pertenencia y Compromiso): alude a la asociación y vinculación entre iguales como fundamento de la identidad ciudadana, considerando tanto las lazos de unión entre los individuos, como el lugar al que pertenecen y los valores que comparten, así como su capacidad para tomar conciencia responsable de su posición para intervenir activamente en la búsqueda y consecución de un bien común.
3. Participación política (Apropiación y Compromiso): alude a la disposición para intervenir activamente en la preservación y desarrollo de la comunidad, considerando tanto la acción individual como su posición respecto a la buena marcha del Estado.







Para evaluar el peso que podían dar los estudiantes a cada uno de estos aspectos en su concepción de la ciudadanía griega, así como el nivel de comprensión alcanzada en cada una de ellas, se procedió a la definición para cada dimensión de una serie de categorías estructuradas de menor a mayor nivel de profundidad y complejidad explicativa y se estableció una puntuación para cada una de ellas. Así, se adjudicó un valor de 0 en aquellos casos en los que no se apreciaba ningún esfuerzo explicativo por parte del alumno (ya fuera por la cita textual de fragmentos recogidos en las fichas como por la formulación de hipótesis completamente ahistóricas), y de 1 a 4 al resto de categorías según el nivel de complejidad y profundidad de entendimiento que implicaban. Para la definición y estructuración de estos niveles de comprensión se tuvieron en cuenta diferentes taxonomías de aprendizaje, especialmente la Taxonomía SOLO, tratando de establecer una referencia para la progresión de los conocimientos considerando tanto las variables de cada dimensión como las relaciones que el alumno podía establecer entre ellas.










Todo este sistema, de carácter ideal o apriorístico, hubo de ser contrastado con las respuestas de los estudiantes. Para ello se seleccionó un grupo de muestra de 12 alumnos cuyas respuestas fueron sometidas a análisis y evaluación mediante el sistema diseñado, operándose el ajuste y precisión de las categorías con objeto de que tuvieran capacidad

para reflejar los matices de comprensión y explicación que demostraban los estudiantes en sus respuestas.

Terminado dicho proceso se procedió al análisis de las respuestas de la totalidad del grupo (28 estudiantes), para lo cual, previamente, fue necesario considerar los niveles de participación de los alumnos con objeto de valorar la idoneidad de los sujetos. Para ello se elaboró una tabla recogiendo las respuestas de los alumnos al total de las 12 cuestiones planteadas en la experiencia (anexo IV) y se comprobó que, en términos generales, la participación se situó en el 91%. Asimismo, se comprobó que, de media, cada alumno respondió a 10,9 cuestiones de 12, y que de los 28 estudiantes solo uno tuvo una participación inferior al 50%, el alumno 1, con 3 respuestas (razón por la cual se la decidió dejar fuera del cómputo global a la hora de valorar los resultados).

Dicho proceso de análisis fue realizado en varios ciclos con objeto de ir precisando las categorías anteriormente definidas en relación con el grupo estudiado y lograr así el mayor grado de precisión posible. Así, tras dicho proceso, el sistema de dimensiones y categorías quedó estructurado como sistema de observación y análisis del modo siguiente:

1.COMPROMISO GUERRERO.	2.COMUNIDAD	3.PARTICIPACIÓN POLÍTICA
 <u>1.0. Sin valoración.</u> No existe ninguna valoración sobre el compromiso guerrero, ni desde la consideración del contexto histórico ni a partir de presupuestos presentistas.	 <u>2.0. Sin valoración.</u> No tiene lugar reconocimiento o valoración de la noción de comunidad, ni desde la consideración del contexto histórico ni desde presupuestos presentistas.	 <u>3.0. Sin valoración.</u> No se reconoce la participación política, ni siquiera desde presupuestos presentistas, y si aparecen menciones al contexto histórico aparecen carentes de contenido.
 <u>1.1. Obligación.</u> El compromiso con la defensa de la ciudad por parte de los ciudadanos es entendido únicamente como una posibilidad u obligación que ha de asumirse a causa de factores ajenos a la propia voluntad: ley, utilidad, recompensa, circunstancias... No se contempla la voluntariedad por parte de los individuos a la hora de asumir responsabilidades bélicas ni las prerrogativas o condiciones que lo permiten.	 <u>2.1. Ciudad.</u> La comunidad es considerada nominalmente a partir de su sentido de lugar, es decir, a partir de la referencia física o espacial que la dota de identidad. Sus miembros son entendidos como habitantes o naturales de un determinado lugar. No se contempla la dimensión personal ni las relaciones entre los individuos como elementos constitutivos.	 <u>3.1. Poder y gobierno.</u> La participación política es entendida como mera posibilidad de ejercer el poder sobre el conjunto de la comunidad siguiendo intereses personales. El poder es un fin en sí mismo y la posibilidad de ejercerlo se liga a la relevancia individual (voluntad, valía, situación, riqueza...). No se contempla la ciudadanía como cuerpo político, ni los fines, medios, u obligaciones comunitarias que impone dicho ejercicio de poder. Tampoco se contemplan los valores e instituciones que lo fundamentan y articulan.

<p> <u>1.2. Valor personal.</u> El compromiso con la defensa de la ciudad es entendido desde una dimensión individual. Es visto como la manifestación o vía de satisfacción de capacidades, virtudes o sentimientos personales. La posibilidad de participar en la defensa de la ciudad se liga principalmente a la relevancia individual derivada de diferentes factores (riqueza, posición, poder, voluntad...).</p> <p>No se contempla la colectividad como agente a la hora de asumir responsabilidades bélicas.</p>	<p> <u>2.2. Grupo.</u> La comunidad es entendida como un grupo de personas en el que se reconocen lazos de interdependencia y motivaciones para la asociación y la acción conjunta.</p> <p>No se contemplan las razones para dicha asociación o son consideradas de manera superficial, generalmente ligadas a circunstancias externas: situación, amenazas, beneficios...</p> <p>Tampoco se contemplan relaciones entre los individuos, factores internos de cohesión o voluntariedad en su asociación y acción.</p>	<p> <u>3.2. Derecho y deber.</u> Entendida como mera posibilidad u obligación, en la participación política se reconocen una serie de acciones: expresar la opinión propia, votar u ocupar cargos públicos. Su desempeño es facultativo del cuerpo ciudadano y se liga a la satisfacción de requisitos u obligaciones comunitarias, aunque se sigue valorando la relevancia personal.</p> <p>No se contemplan ni los fines ni los medios de la participación política, y si se consideran valores o instituciones que la posibilitan se hace de forma superficial y sin perspectiva comunitaria.</p>
<p> <u>1.3. Compañerismo.</u> En la concepción del compromiso ciudadano con la defensa de la ciudad y el desempeño militar se valoran los vínculos entre iguales y los sentimientos recíprocos que en ellos subyacen. Se valora en el desempeño de estas labores la condición ciudadana por encima de otros factores (riqueza, posición, poder...).</p> <p>No se contempla el patrimonio común que, más allá de los individuos, dota de identidad y cohesión a la comunidad.</p>	<p> <u>2.3. Cohesión.</u> La comunidad es entendida como un grupo de personas que se asocian a causa de un patrimonio compartido (valores, creencias, normas...), que los identifica frente a otros grupos y motiva vínculos dependientes de circunstancias de carácter interno. Como partícipes de dicho patrimonio, se valora la voluntariedad de la asociación y acción de los individuos, los vínculos recíprocos y los valores comunitarios frente a la divergencia individual.</p> <p>No se contempla la dimensión activa de los individuos en la conformación de dicho patrimonio o de la comunidad.</p>	<p> <u>3.3. Servicio.</u> La participación política es entendida como la posibilidad y voluntad de intervenir activamente en beneficio de la comunidad. La motivación y finalidad no radican en la satisfacción individual sino en la consecución de mejoras para los conciudadanos. La posibilidad de participar se liga a perspectivas comunitarias fundadas en la igualdad de los ciudadanos.</p> <p>No se contempla la ciudad y la comunidad como una construcción del conjunto de los ciudadanos que tenga una entidad más allá de los individuos.</p>
<p> <u>1.4. Honor.</u> El compromiso ciudadano con la defensa de la ciudad es entendido como la satisfacción de las obligaciones contraídas entre el individuo y su comunidad, considerando en esta tanto a sus integrantes como al patrimonio común que comparten. Se trata de una concepción no supeditada a consideraciones individuales o de reciprocidad.</p>	<p> <u>2.4. Responsabilidad.</u> La comunidad es entendida como fruto del protagonismo y la capacidad de acción de sus integrantes. La implicación y aportación de los individuos en tanto que miembros de la comunidad es lo que garantiza su existencia, su perpetuación y desarrollo para beneficio de todos los integrantes sin importar distinciones o restricciones.</p>	<p> <u>3.4. Estado.</u> La participación política es entendida como fruto y agente constructor de un marco institucional, cultural y mental que es patrimonio común del conjunto de la comunidad. La participación política es vista como elemento indispensable para el mantenimiento y desarrollo de dicho marco, lo que redonda en un beneficio para todos los ciudadanos.</p>

Como se indicó anteriormente al referir el diseño didáctico de la experiencia, aunque los contenidos de cada una de las dimensiones pudieron desarrollarse preferentemente en determinadas fases del itinerario didáctico, con base en la naturaleza altamente relacional de las ideas que las conformaban se estableció un recorrido de exploración que, a través de las cuestiones planteadas, permitiera a los alumnos el reconocimiento y manejo de las distintas categorías desde marcos explicativos de creciente complejidad (la batalla de las Termópilas, la falange y la ciudad). En consecuencia, a la hora de analizar las respuestas se procedió con cautela para reconocer la presencia de dichas categorías con independencia del bloque al que pertenecieran.

Analizadas todas las respuestas de los estudiantes mediante el sistema de dimensiones y categorías se estableció una relación de las puntuaciones alcanzadas con objeto de poder establecer valoraciones generales y precisar niveles y modos de entendimiento que permitieran articular posteriormente una interpretación global.

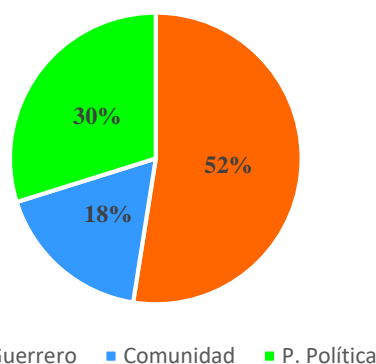
Dicha relación aparece recogida en la siguiente tabla:

ALUMNOS	C. GUERRERO				COMUNIDAD				P. POLÍTICA			
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2		1			1				1			
3		1			1				1	1		
4		1	1		1	1						
5		1	1		1	1			1	1		
6		1	1		1				1	1		
7		1	1			1				1		
8	1	1	1		1				1	1		
9		1			1					1		
10	1	1	1		1	1			1			
11		1	1		1	1			1	1		
12		1			1					1		
13		1	1			1				1		
14	1	1	1			1				1		
15		1	1		1					1		
16		1	1						1	1		
17		1								1		
18	1	1			1					1		
19		1			1				1			
20		1			1				1			
21		1	1		1	1						
22	1	1			1	1			1			

23		1			1				1	1		
24		1							1			
25		1			1					1		
26		1			1				1			
27		1			1				1			
28		1	1		1	1				1		
TOTAL	5	27	12	0	18	7	0	0	7	17	0	0

A partir de esta relación, y desde el sistema de puntuación de categorías definido anteriormente (de 1 a 4 de acuerdo al nivel de profundidad y complejidad alcanzado) se realizó una valoración de los resultados para observar la incidencia que en general había tenido cada una de las dimensiones en la comprensión del concepto de ciudadanía por parte del alumnado. De este modo se pretendía valorar qué contenidos o nociones habían privilegiado los estudiantes en su entendimiento y sobre qué bases habían construido su propia concepción.

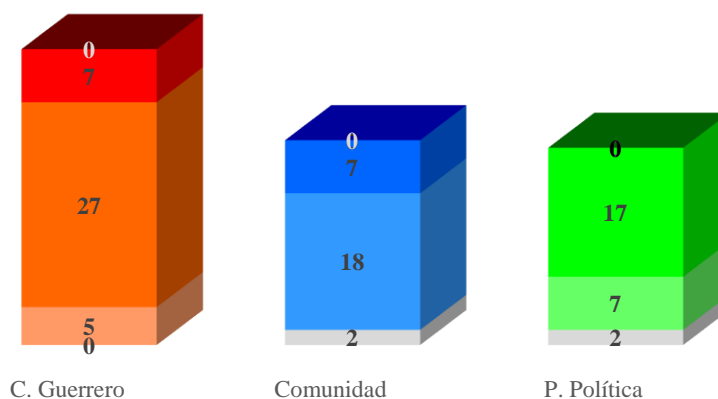
Incidencia de las dimensiones



Por otro lado, para observar el grado de profundidad que los alumnos habían alcanzado en la asimilación y manejo de cada una de las dimensiones, se realizó una medición del número de estudiantes que habían sido capaces de alcanzar cada una de las categorías a lo largo del itinerario de exploración empática.

Puntuación por categorías

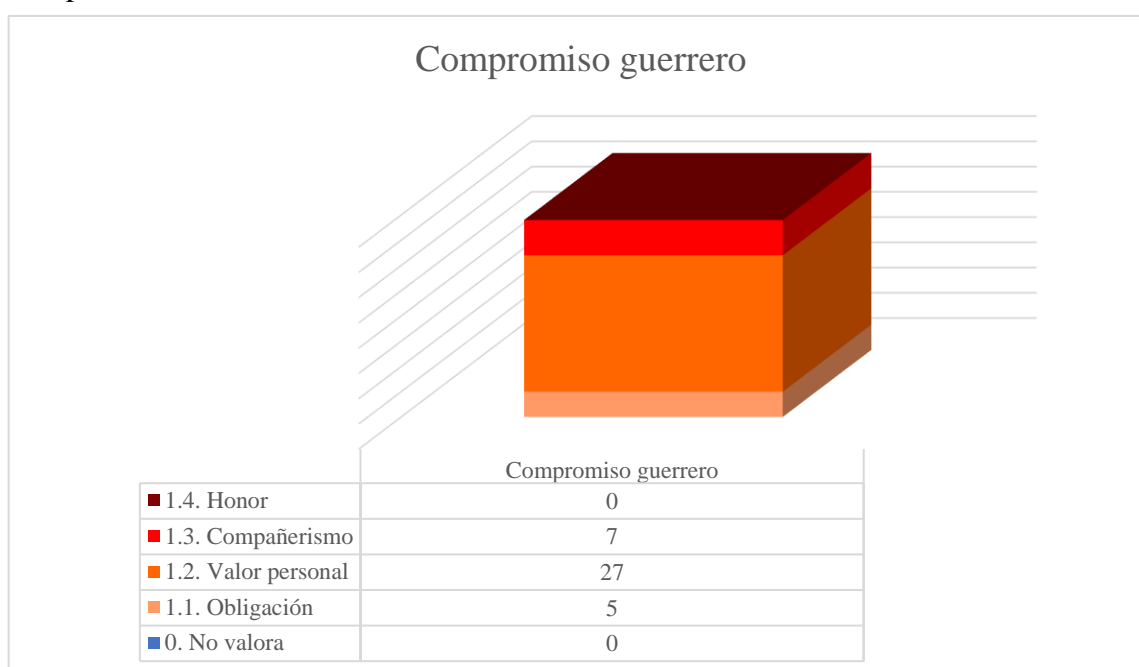
■ No puntúa ■ Cat 1.1. ■ 1.2. ■ 1.3. ■ 1.4. ■ 2.1. ■ 2.2. ■ 2.3. ■ 2.4. ■ 3.1. ■ 3.2. ■ 3.3. ■ 3.4.



Con estas valoraciones pudo tener lugar una primera aproximación a la identificación de la dimensión y categorías dominantes en la asimilación y comprensión de los estudiantes del concepto de ciudadanía. Sin embargo, para valorar más acertadamente en cada una de ellas el peso específico de las diferentes categorías y, en última instancia, el modo en que las concebían, se procedió a un análisis de la profundidad y forma de entendimiento que habían adquirido los estudiantes de cada una de las dimensiones.

4.2.1. Compromiso guerrero.

Constituye la dimensión que principalmente consideraron los alumnos a la hora de resolver cuestiones referidas a la ciudadanía griega y en la que más profundidad de comprensión alcanzaron



Respecto al modo en que esta dimensión fue asimilada y empleada domina claramente la noción del valor personal, categoría que a lo largo del itinerario didáctico alcanzaron a reconocer el 100% de los integrantes del grupo. Aunque es cierto que ante algunas cuestiones hubo estudiantes que permanecieron en la categoría 1.1. «Obligación», entendiendo que si los ciudadanos acudían a la guerra era porque no tenían más opción, en un momento u otro de la experiencia, la totalidad de los estudiantes avanzaron en su comprensión y alcanzaron la categoría 1.2., llegando a contemplar la voluntariedad en el desempeño de tareas bélicas.

Así, en general, los estudiantes consideraron que, si los ciudadanos griegos decidían asumir personalmente la defensa de la ciudad y no recurrir a otros posibles medios fue,

ante todo, porque eran valientes, buscaban alcanzar la honra y el reconocimiento y poseían cualidades para ello.

A continuación, se presentan algunas respuestas a la pregunta 1 que ilustran este planteamiento:

Pregunta 1: «Aunque los persas eran muy superiores en número, Leónidas no dudó en ir a la batalla, ¿por qué crees que acudió a las Termópilas?»	
Alumno 5 Por valor, para ser siempre recordados	Alumno 11 Porque prefiere luchar con orgullo a echarse atrás
Alumno 13 Porque se creían capaces de hacerlo y siempre tenían valor	Alumno 19 Porque, aunque eran muchos menos tenían mucha fuerza y estaban preparados para luchar y su pueblo confiaba en él
Alumno 23 Porque prefería luchar por su país que no hacer nada y ver cómo los conquistan	Alumno 26 Porque tenía mucha confianza en su ejército.
Alumno 27 Para ayudar a su ciudad igual que hacen sus soldados. No se asustaban de la guerra. No miedo al (...) Lo mejor vivir luchando	

En este tipo de valoraciones subyace de manera destacada la noción de voluntariedad como un aspecto positivo, es decir, nadie debía obligar a los ciudadanos a acudir a la guerra, si no que la defensa de la ciudad era un compromiso que cada uno asumía libremente por las motivaciones anteriormente citadas y sin esperar recompensa o pago por su labor. Este parecer evidencia que quizás los alumnos consideraron que la obligatoriedad o la recompensa de cualquier tipo constituían una merma de las virtudes personales de los ciudadanos, para quienes defender la ciudad era motivo suficiente para empuñar las armas.

A continuación, se presentan algunas respuestas a las preguntas 2 y 6 que ilustran este planteamiento:

Pregunta 2 «¿Crees que Leónidas tuvo que obligar a los soldados griegos para que lo acompañaran a las Termópilas?»	
Alumno 4 Yo creo que no, porque si el ejército es tan valiente	Alumno 6 No, porque ellos siempre querían luchar por su ciudad
Alumno 8 No, porque si uno se prepara es para luchar	Alumno 9 No, porque tenían valentía y valor de enfrentarse en la batalla
Alumno 10 No porque los ciudadanos iban sin esperar nada a cambio	Alumno 11 No porque estaban preparados

Alumno 15 No, porque tenían valor y tenían que afrontar la batalla y luchar	Alumno 21 No, porque desde pequeños se les había enseñado que no hay que asustarse en la guerra
Alumno 23 No, eran los ciudadanos los que acudían a la batalla por defender su país	Alumno 25 No les tuvo que obligar porque los preparan desde pequeños para ser valientes.
Pregunta 6: «Cuando la polis entraba en guerra los ciudadanos arriesgaban sus vidas y dejaban sus trabajos y ocupaciones para ir a combatir. ¿Crees que tenían que obligarles o recompensarles para que fueran? ¿Por qué iban?»	
Alumno 2 No les obligaban ni les recompensaban. Ellos iban porque tenían el honor y la valentía de luchar por su ciudad	Alumno 3 No porque querían proteger su ciudad
Alumno 4 No, iban porque querían ser valorados con el honor de haber protegido a su ciudad	Alumno 5 No, iban por valentía y honor
Alumno 6 No, porque todo ciudadano iba a combatir por su ciudad	Alumno 7 No, ya que cono honor les bastaba
Alumno 8 No, porque ellos querían luchar por su ciudad	Alumno 9 No, no hacía falta recompensarles, porque querían defender a su ciudad y ayudarles.
Alumno 10 Porque dejaban su oficio, con el que ganaban dinero y les recompensaban con que los esclavos se encargasen. Yo creo que iba simplemente por el honor de defender a su ciudad	Alumno 11 No, porque lo que quieren es defender a su pueblo

Más allá de planteamientos personalistas, el grupo mostró mayores dificultades a la hora de incorporar el elemento comunitario al marco explicativo del compromiso guerrero, ya fuera considerando al cuerpo ciudadano en su conjunto como agente de este desempeño bélico o valorando las relaciones entre iguales como parte consustancial del mismo. De este modo, resulta significativo que solo un 44% lograra alcanzar la categoría 1.3. «Compañerismo», considerando lazos de solidaridad y apoyo entre los ciudadanos en torno a una empresa bélica común.

A continuación, se muestran algunas respuestas a la pregunta 5 que ilustran este nivel de comprensión:

Pregunta 5 «¿Te parece la falange un buen sistema de combate? ¿Por qué?»	
Alumno 4 Sí, porque actúan como si fueran una barrera y si trabajan en equipo no los matarán.	Alumno 5 Sí, porque no deja entrar ninguna lanza en la formación y porque unen sus fuerzas.

Alumno 7 SÍ, porque así trabajan codo con codo con más posibilidad de vida	Alumno 8 SÍ, porque trabajan en equipo.
Alumno 10 SÍ, porque se protegen todos en fila con los escudos y si alguno tiene algún problema los que tiene al lado le pueden ayudar.	Alumno 11 SÍ, porque todos los soldados luchan en equipo y ninguno destaca más que otros.
Alumno 13 SÍ. Porque se ayudan unos entre otros y además consiguen que no les venzan.	Alumno 14 SÍ, porque así todos están juntos y son capaces de ayudarse unos a otros.
Alumno 15 SÍ, porque todos son mejor que uno, se ayuda, etc.	Alumno 16 SÍ, porque así se ayudan a protegerse unos a otros

Como se puede observar, los alumnos que consideraron este elemento de comprensión lo hicieron desde el marco explicativo del trabajo en equipo. En algunos casos llega incluso a reconocerse una noción de la participación militar como prerrogativa de los ciudadanos en respuestas que casi permiten reconocer cierto grado de comprensión de la ciudadanía como un grupo distinguido precisamente por su compromiso con la defensa de la ciudad.

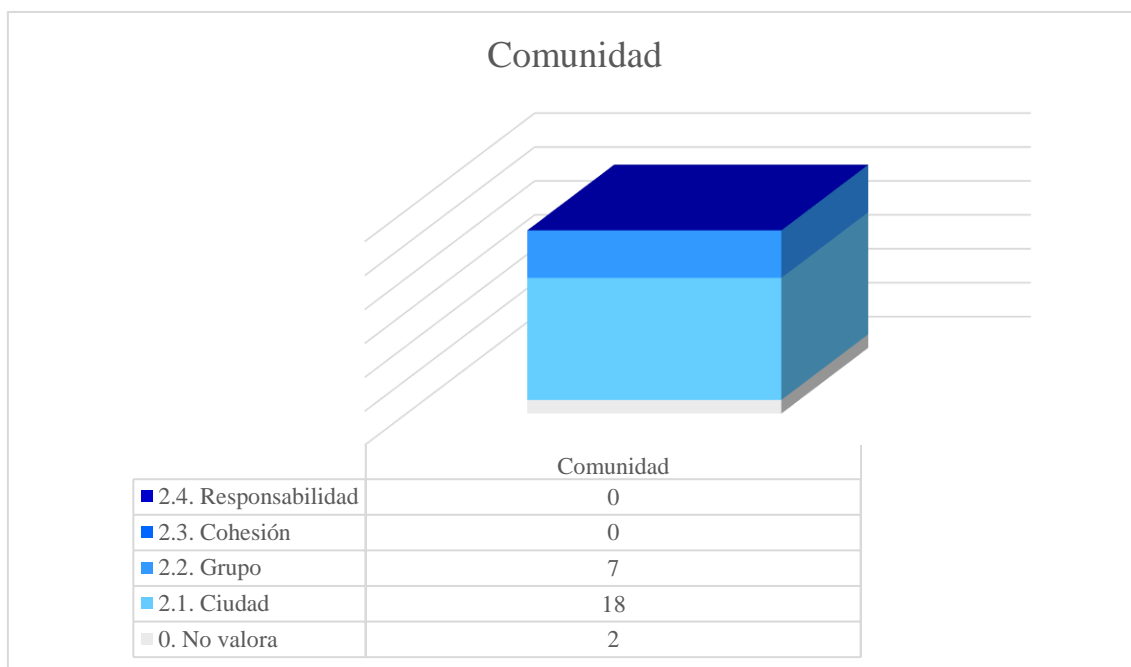
Así, se ofrecen como ejemplo algunas respuestas a las preguntas 7, 8 y 9, que centraban la cuestión sobre el derecho y obligatoriedad de la defensa bélica de la polis por parte de sus ciudadanos:

Pregunta 7 «¿Crees que en Atenas era importante tener dinero para participar en la defensa de la ciudad? ¿Qué crees que era lo más importante?»	
Alumno 8 No, creo que lo más importante era ser ciudadano y ser valiente	Alumno 12 No, porque todos querían protegerla, daba igual de qué manera participasen.
Alumno 19 No era lo más importante, eran los ciudadanos, da igual el oficio	
Pregunta 8 «¿Crees que en las ciudades griegas era importante combatir en la guerra para poder participar en el gobierno?»	
Alumno 8 SÍ, porque los ciudadanos tienen que luchar por su ciudad	Alumno 12 SÍ, porque si no no eras considerado ciudadano
Alumno 23 SÍ, porque si eres ciudadano puedes participar, pero tienes que combatir	Alumno 25 SÍ, porque si no combates no eres un ciudadano, y si no eres ciudadano no perteneces al gobierno.
Pregunta 9 «¿Un ciudadano elegido para un cargo público tenía que ir a la guerra?»	

<p>Alumno 6</p> <p>Sí, porque todo ciudadano tiene la obligación de defender la ciudad</p>	<p>Alumno 7</p> <p>Sí, ya que todos trabajaban y luchaban</p>
<p>Alumno 18</p> <p>Si, porque los ciudadanos tenían la obligación de ir a luchar a la guerra</p>	<p>Alumno 23</p> <p>Sí, porque es tu obligación</p>

4.2.2. La comunidad.

Constituyó la dimensión que más dificultades de comprensión presentó a los estudiantes y, en general, su asimilación y manejo fue muy limitado. De manera dominante la consideración de la comunidad como un elemento relevante del concepto de ciudadanía apareció de manera superficial ligada a su sentido de lugar, es decir, el marco físico de referencia que le dota de identidad (la ciudad, el país, Grecia, etc.). El 66% de los estudiantes alcanzaron la categoría 3.1. «Ciudad», pero en la práctica totalidad de estos casos la referencia a la comunidad se hizo superficialmente, inserta en el seno de narrativas de defensa de la patria (en este caso la polis) que no hacen sino reforzar el dominio de la dimensión I. «Compromiso guerrero» en la concepción de los alumnos de la noción griega de ciudadanía.



Algunos ejemplos de las respuestas de los alumnos pueden ilustrar lo presente que tuvieron este tipo de narrativas:

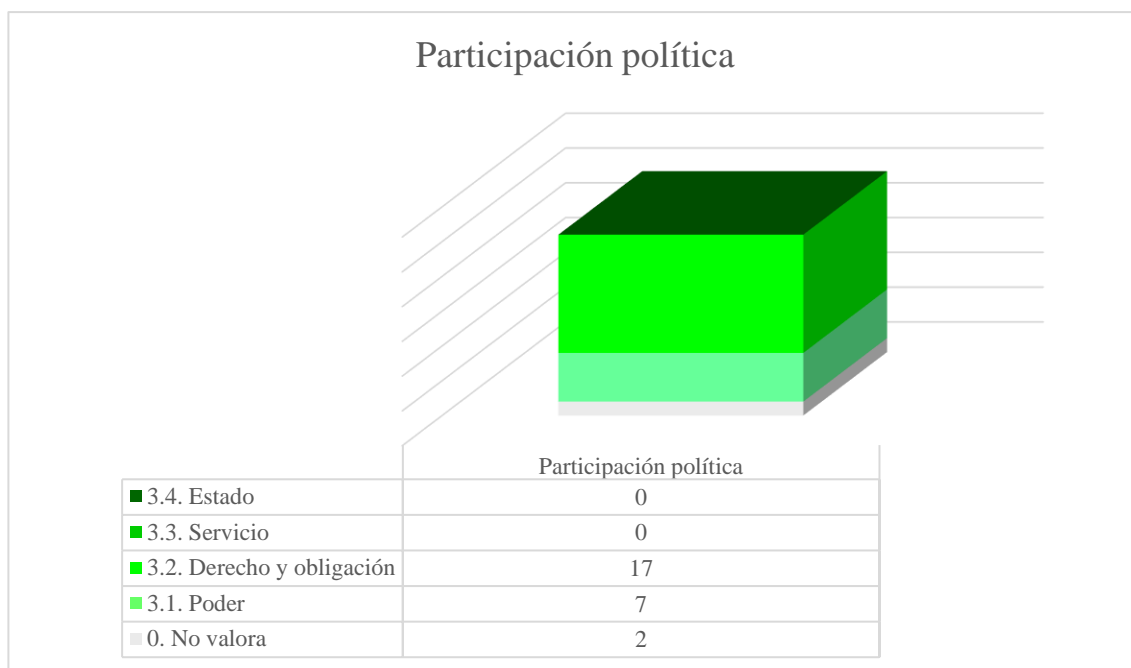
Pregunta 3 «¿Por qué crees que era tan importante para Leónidas y los espartanos permanecer en su puesto?»	
Alumno 6 Para no perder el honor y para defender y pelear por su ciudad	Alumno 8 Porque prefería morir como un guerrero valiente que pelea por su ciudad
Alumno 11 Porque querían honrar a la ciudad y a la familia y que el miedo no se apoderase de ellos	Alumno 15 Para defender su ciudad y su honor.
Alumno 18 Porque era hermoso morir como un guerrero valiente que pelea por su ciudad	Alumno 25 Porque ellos querían proteger a la ciudad y a su familia, y no solo proteger, sino porque si ellos se habían preparado era para demostrarlo

En este mismo sentido se han detectado y valorado menciones a la comunidad entendida en sentido de grupo de personas (pueblo, familia, conciudadanos...), que nuevamente aparecen como aproximaciones superficiales e insertas dentro de la narrativa de patriotismo anteriormente apuntada. Más allá de este tipo de razonamientos, sí se ha cifrado que un 25% de los estudiantes ha alcanzado la categoría 2.2. «Grupo» evidenciando cierta comprensión de la dimensión comunitaria desde la consideración del compañerismo bélico en el análisis de la falange como sistema de combate, lo que les ha permitido tomar conciencia y valorar lazos entre los individuos.

Más allá de estos niveles de comprensión no se ha detectado ningún logro en la concepción de la comunidad ni como un ente cohesionado gracias a un patrimonio compartido por sus integrantes ni como fruto de la acción de estos.

4.2.3. Participación política.

En esta dimensión los estudiantes han demostrado mayores logros de asimilación, vertiendo respuestas que ilustran su grado y modo de comprensión sobre la naturaleza de la participación política, así como sus implicaciones para la consideración de los ciudadanía como grupo social.



En los niveles más bajos de comprensión, cerca de un 25% de los alumnos han permanecido en la categoría 3.1. «Poder», evidenciando una concepción de la participación política en la que aflora la consideración de un único elemento: el ejercicio del dominio sobre otros. De este modo, estos alumnos tienden a considerar que la participación en la toma de decisiones de la comunidad es algo reservado a determinados individuos destacados, que de este modo quedan situados en una posición de superioridad respecto al resto de la comunidad, con la que se tienden a contemplar lazos de dominio – obediencia, y a la que no se le adjudica ningún papel o capacidad de acción. Así, la idea que subyace en los alumnos que han alcanzado la categoría inicial es que el poder es patrimonio de personalidades destacadas que tienen la facultad o la posibilidad de dirigir al resto en diferentes facetas desde una posición de superioridad respecto a la comunidad.

Este tipo de planteamientos han sido reconocidos en las respuestas referentes tanto al compromiso bélico como en las referentes a la posibilidad de participación de los distintos estamentos sociales:

Pregunta 9 «¿Un ciudadano elegido para un cargo público tenía que ir a la guerra?»	
Alumno 2 No, pero si no la ciudad se rebela ante él.	Alumno 11 No, porque contribuía con la ciudad de otra manera.
Alumno 19 No, solo iban a la guerra los que trabajaban en el gobierno.	Alumno 27 No, tiene por qué, pero si no la ciudad se rebela ante ti.
Pregunta 10 «¿Crees que en Atenas ricos y pobres podían ser elegidos por igual para desempeñar cargos públicos?»	
Alumno 10 No, los pobres podían prestar servicios, pero no cargos importantes	Alumno 16 No, porque tenían distintas formas de ser.
Alumno 23 No, porque no tenían la misma participación	Alumno 28 No, porque los ricos tenían más poder.

No obstante, cerca del 63% de los alumnos trascendió este nivel de comprensión para alcanzar la categoría 3.2. «Derecho y deber». Así, la idea dominante en la asimilación e interpretación de la participación política en la antigua Grecia es que constituyó un aspecto propio de los ciudadanos (a diferencia de otros colectivos) con independencia de su posición, riqueza o aptitudes y que se manifestaba en el ejercicio de una serie de acciones concretas relacionadas con el gobierno de la ciudad: votar, hablar en la asamblea, etc. Se suele considerar, además, que el ejercicio de estas acciones está ligado o supeditado al compromiso de los ciudadanos con la defensa de la ciudad, una relación de conceptos que se entiende principalmente en términos de obligación o necesidad.

Que tantos estudiantes hayan alcanzado este nivel de comprensión puede deberse a que han identificado con facilidad participación política con una serie de acciones específicas y reconocibles, de tal modo que muchas de las valoraciones realizadas sobre este aspecto de la ciudadanía destacan por su concreción. Es decir, la participación política se suele relacionar con votar, ejercer un cargo público, hablar en la asamblea, alcanzar posiciones de poder... Si dejamos a un lado la consideración de la necesidad de defender la ciudad para poder participar de las actividades propias de la política, no hay, por otro lado, ninguna relación entre la actividad política y el conjunto de la comunidad ya sea entendida como grupo de personas o como un complejo fruto de la unión de personas, ideas, creencias, instituciones, etc.

Así, algunas respuestas de los alumnos a las preguntas 8 y 10 ilustran bien dicho modelo explicativo:

Pregunta «¿Crees que en las ciudades griegas era importante combatir en la guerra para poder participar en el gobierno? ¿Por qué?»	
Alumno 5 Sí, porque si no participas.	Alumno 9 Sí, porque si no no tenías derecho a votar y no podías participar.
Alumno 12 Sí, porque si no no eras considerado ciudadano.	Alumno 23 Sí, porque si eres ciudadano puedes participar, pero tienes que combatir
Alumno 25 Sí, porque si no combates no eres un ciudadano, y su no eres ciudadano no perteneces al gobierno.	
¿Crees que en Atenas ricos y pobres podían ser elegidos por igual para desempeñar cargos públicos? ¿Por qué?	
Alumno 3 Sí, porque no hacía falta ser rico o pobre	Alumno 6 Sí, ya que para gobernar se elegían a las personas por sus méritos
Alumno 9 Sí, porque tenían el mismo derecho de votar en la democracia	Alumno 12 Sí, porque se escogía por sus méritos no por su clase social
Alumno 13 Sí, porque todos tienen el mismo derecho.	

4.2.4. Análisis comparativo por dimensiones.

Considerado el análisis de la incidencia de las diferentes dimensiones en la conformación del concepto de ciudadanía por parte del alumnado, así como el grado de comprensión alcanzado en cada una, corresponde hacer una comparativa entre las tres para reconocer algunas tendencias o rasgos generales.

En primer lugar, lo que llama la atención es el dominio de la dimensión I. «Compromiso guerrero» en la comprensión del alumnado, con un 52% de presencia en las respuestas del alumnado, frente al 18% de la dimensión II. «Comunidad» y el 30% de la dimensión III. «Participación política». Este dominio viene reforzado además por el modo de asimilación que los estudiantes demostraron en el resto de categorías, pues tanto en la III como, especialmente, en la II, muchas valoraciones consideran o están unidas al aspecto bélico de la ciudadanía. Así, por ejemplo, muchas consideraciones respecto a la comunidad están vinculadas a narrativas patrióticas de defensa de la ciudad propia y en la consideración de la dimensión III suelen aparecer las obligaciones militares en la descripción de los derechos y obligaciones de los ciudadanos.

La dimensión I fue asimismo aquella en la que más profundidad de comprensión alcanzaron los estudiantes. Tan solo un 18% evidenció en algún momento en algún momento del itinerario la comprensión del compromiso bélico de los ciudadanos griegos como una simple obligación, y uno el 100% de los estudiantes llegaron a considerar la voluntariedad en dicho compromiso, alcanzando la categoría 1.2 «Valor personal». Esta situación contrasta con lo advertido en las otras dos dimensiones, especialmente en la II. «Comunidad», en la que un 66% del grupo consideró únicamente su categoría inicial y solo un 25% llegó a puntuar en la categorías 2.2. «Grupo». En la dimensión III. «Participación política» se reconoce algo más de progresión, pues en la categoría 3.1. «Poder» permaneció únicamente un 25% mientras que un 63% demostró una comprensión más elaborada puntuando en la 3.2. «Derecho y deber». Esta mayor profundidad de comprensión del aspecto bélico de la ciudadanía griega queda reforzada, además, por ser la única dimensión en la que los estudiantes llegaron a puntuar en el tercer nivel de comprensión, la categoría 1.3. «Compañerismo», grado que alcanzó un 25% de los estudiantes. En ninguna dimensión, sin embargo, los estudiantes alcanzaron los niveles más profundos y complejos de comprensión.

A la luz de estos datos se puede reconocer algunos principios de asimilación de cada una de las dimensiones. En primer lugar, parece evidente que de manera dominante los estudiantes consideraron que si los ciudadanos griegos tenían y asumían sus obligaciones militares era porque eran muy valientes y estaban preparados para ello. Atendiendo a la segunda dimensión, domina asimismo la noción de que dichos ciudadanos estaban movidos por un fuerte sentimiento patriótico que se volcaba sobre su ciudad, entendida esta como una mera referencia. Por último, el modo en que los estudiantes han asimilado la tercera dimensión permite completar un cuadro en el que, a raíz de asumir sus obligaciones militares y exhibir las virtudes que requieren, los ciudadanos tenían la capacidad de poder participar activamente en el sistema de toma de decisiones que afectaba al conjunto de la ciudad.

En consecuencia, se puede afirmar que, tras un primer análisis de los datos, el grupo de estudiantes ha conformado un concepto de la ciudadanía griega asentado fundamentalmente sobre el aspecto bélico, que se erige en clave para la articulación y valoración del resto de aspectos constitutivos del «ser ciudadano». Asimismo, de todas las ideas y cuestiones propuestas a los estudiantes para dar forma a su propio concepto en el contexto estudiado, considerando las puntuaciones alcanzadas en las distintas dimensiones y categorías, parece igualmente evidente que el grupo ha asimilado

exitosamente aquellos caracterizados por una mayor concreción o que fueron tratados mediante contenidos más concretos y cercanos, aspecto que sin duda ha de ponerse en relación con el nivel de desarrollo psico – cognitivo del alumnado.

4.2.5. Sin valoración.

Por último, para terminar este pequeño análisis de la profundidad y modos de comprensión del concepto de ciudadanía griega que evidencia la progresión de los alumnos por las dimensiones establecidas, hay que considerar el fenómeno de respuestas puntuales que no muestran valoración o grado alguno de comprensión o manejo de contenidos o ideas propuestas. Generalmente se han considerado en este apartado respuestas que muestran un alto grado de literalidad con los textos propuestos en las diferentes fichas, lo que indica que los alumnos no han demostrado gran implicación ni capacidad de manejo cognitivo con la información facilitada. Estas citas reproductivas no han tenido una gran incidencia (en torno al 10% sobre el total de cuestiones formuladas) ni han dificultado a los alumnos alcanzar distintas categorías de entendimiento.

Este fenómeno no parece deberse tanto a la falta de interés o de comprensión respecto a los contenidos, las cuestiones o el itinerario didáctico como a cierta desorientación inicial respecto a la metodología y las exigencias que los alumnos consideraban que recaían sobre ellos, pues el 92% de estas valoraciones se localizaron en las respuestas pertenecientes a la hoja de trabajo número 1. Es decir, los alumnos copiaron fragmentos de textos al comienzo de la experiencia porque pudieron considerar que «tenían que responder bien». Esta impresión resulta además coherente con la experiencia en el aula y las notas de observación, que perfilan un grupo preocupado por los sistemas de evaluación y la satisfacción de unas determinadas expectativas y obligaciones en la realización de las actividades.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis de datos expuesto en el apartado anterior permite reconocer y definir algunos comportamientos y actitudes de los alumnos ante la propuesta que presentamos, así como algunas nociones o principios sobre el entendimiento que demostraron en torno al contexto de la batalla de las Termópilas y el concepto de ciudadanía griega.

5.1. Implicación del alumnado

Si los ejercicios de innovación e investigación docente tratan de buscar y hallar nuevos caminos por los cuales encauzar la enseñanza de la Historia y otras disciplinas, han de preocuparse, en primer lugar, en conocer y valorar las reacciones de los estudiantes ante las diferentes propuestas que se traten de formular. Por este motivo, una de las preocupaciones de la presente propuesta fue diseñar una experiencia que, además del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento histórico, favoreciera el interés por la materia.

Como indicamos con anterioridad, y de acuerdo con diversos autores centrados en la investigación y experimentación de actividades de tipo empático, lograr la implicación y la participación del alumnado en la experiencia era un objetivo esencial desde el inicio pues, de lo contrario, la experiencia hubiera resultado estéril. Sobre esta cuestión se puede afirmar que la propuesta que presentamos resultó muy exitosa.

La propia experiencia en el aula permitió reconocer la reacción positiva del grupo hacia el modelo didáctico propuesto. Es cierto, no obstante, que en su arranque pudo tener lugar cierto desconcierto entre el alumnado (como evidencia el hecho de que el 92% de las respuestas no valorativas a las cuestiones propuestas se localizaran en el arranque de la experiencia), pero rápidamente se definió y estructuró una dinámica de las sesiones a la que los estudiantes se incorporaron sin dificultad. El grupo participaba en el debate guiado, respondía a las cuestiones planteadas en las fichas y atendía a los episodios expositivos sobre las cuestiones teóricas a desarrollar. La experiencia es que hubo escasas interrupciones y que en pocas ocasiones fue necesario reconducir las sesiones por ausencia de interés.

Estas impresiones fueron reforzadas por las notas recogidas por el cuaderno de observación externa, en el que se pueden reconocer actitudes activas y de interés ante las cuestiones planteadas. Así, como se ha visto con anterioridad, en el cuaderno de observación se recogen algunos de los numerosos diálogos que pudieron desarrollarse en

clase con los alumnos a raíz de las cuestiones planteadas para la exploración de los contenidos seleccionados.

Por otro lado, a la hora de buscar la confirmación a estas impresiones en la opinión que los alumnos vertieron en las encuestas de satisfacción, se comprueba que hubo una alta aceptación a la propuesta que se desarrolló en el aula.

Ante la pregunta de si habían percibido la experiencia como algo diferente a lo que estaban acostumbrados, cerca del 88% respondió que afirmativamente:

- Alumno 4: «Sí, porque nos ha puesto vídeos para entenderlo mejor, un PowerPoint...»
- Alumno 8: «Sí, hay PowerPoint, vídeos, juegos...»
- Alumno 9: «Sí, porque ha explicado de forma diferente y hemos visto vídeos que me han servido para hacerme una idea de lo que pasaba»
- Alumno 10: «Sí, me ha parecido muy interesante y me ha gustado mucho»
- Alumno 11: «Sí, de esta manera participamos todos en clase»
- Alumno 12: «Ha estado bien, era una clase normal con un PowerPoint. Simplemente el profesor era otro»
- Alumno 14: «Ha sido diferente, a mejor»

Ante la pregunta de si les había gustado la metodología con la que trabajamos durante las sesiones, cerca del 92% respondió afirmativamente:

- Alumno 2: «Sí, me ha parecido diferente pero muy entretenido»
- Alumno 3: «A veces»
- Alumno 4: «Sí, me ha gustado mucho»
- Alumno 9: «Sí, me ha encantado»
- Alumno 12: «Normal, como cualquiera»
- Alumno 19: «Sí que me ha gustado, pero también tener y coger más el libro para mí sería mejor»
- Alumno 20: «Sí, es muy chula»
- Alumno 28: «Ha sido interesante»

Finalmente, ante la pregunta de si creían que el planteamiento de las clases que habíamos seguido podía ayudarles a entender mejor la materia, cerca del 96% respondió afirmativamente:

- Alumno 2: «Sí, me ayuda mucho más»
- Alumno 5: «No»
- Alumno 7: «Sí, ya que entiendes mejor toda la materia»
- Alumno 10: «Sí, por lo menos a mí me ha ayudado»
- Alumno 14: «Sí, porque yo soy mucho de aprender con fichas, PowerPoint...»
- Alumno 19: «Sí, pero a mí personalmente me gustaría coger más el libro porque al fin y al cabo las fichas no las tienes»
- Alumno 20: «Sí, pero me gustaría haber dado algo más de temario»

Todos estos datos, que dibujan un panorama de notable receptividad por parte de los estudiantes respecto a la experiencia de exploración empática, encuentran su última confirmación en los índices de participación relativos a la resolución de las cuestiones planteadas en las fichas. En este punto, que podría haber resultado el más conflictivo para la implicación del alumnado, se alcanzó una participación del 91% y se comprobó que de media cada alumno respondió a 10,9 preguntas de las 12 que componían el itinerario de exploración empática. De hecho, solo hubo de excluirse a un estudiante del recuento de resultados por haber respondido menos del 50% por ciento de las cuestiones (3 respuestas, concretamente).

En consecuencia, a la luz de los datos expuestos, podemos concluir que la experiencia que aquí presentamos, considerando su diseño y aplicación, constituyó un éxito en lo que se refiere a la implicación y dinamización del alumnado. Posteriormente sería necesario valorar en qué resultados se tradujo esta dicha implicación y dinamización.

5.2. Comprensión por dimensiones y categorías

A la vista de estos resultados se puede establecer como síntesis general que al final de la experiencia los alumnos conformaron la siguiente idea sobre los ciudadanos griegos: hombres ligados a su ciudad por fuertes lazos patrióticos, con el valor suficiente como para defenderla en caso de necesidad y con la facultad de participar en su gobierno (hablando en la asamblea, votando o desempeñando cargos públicos) siempre y cuando respondieran a las exigencias bélicas que pesaban sobre ellos. Esta síntesis no es sino una propuesta de sistematización clara y sencilla de lo que constituyen las principales ideas que subyacen al análisis e interpretación de datos.

En primer lugar, como indicamos con anterioridad, la principal idea que puede desprenderse del análisis de los datos es el destacado dominio de la dimensión I en el

entendimiento y concepción de la ciudadanía griega por parte de los alumnos. Fue el aspecto que más presencia tuvo en las respuestas vertidas por los estudiantes a las cuestiones formuladas a lo largo del itinerario y aquella en la que mayor profundidad de comprensión demostraron. En dicha progresión hay que destacar la preponderancia de la idea de «valor personal» como fundamento del compromiso bélico de los ciudadanos griegos, precisamente el nivel que se refiere directamente a los individuos, mientras que niveles más altos de comprensión, referidos a cuestiones comunitarias, sólo fue alcanzado por 1 de cada 4 estudiantes. Así, a la hora de valorar la ciudadanía, los estudiantes parece que partieron de la consideración de los individuos y la valentía que pudieran demostrar como clave de interpretación de esta dimensión.

Esta preeminencia, por otro lado, parece que condicionó el modo en que los estudiantes entendieron otro aspecto de la actividad de los ciudadanos griegos: la participación política. Si bien es cierto que la mayoría de los estudiantes trascendieron un nivel elemental en la valoración de esta dimensión, muchos supeditaron o ligaron la posibilidad que los ciudadanos tenían de participar en el sistema de toma de decisiones a su desempeño bélico. De este modo, muchos alumnos consideraron que, en las polis griegas, aquellos que ostentaban la ciudadanía podían votar, hablar en la asamblea o desempeñar funciones públicas en la medida en que demostraban su compromiso en la defensa de la ciudad. Consideramos que esta capacidad de relacionar participación bélica y política constituye un éxito significativo, pues implica que los alumnos desarrollaron cierta capacidad para imaginar a los ciudadanos en distintos contextos.

Por otro lado, se puede reconocer el mismo principio de comprensión, pues los aspectos más abstractos de la participación política (comunidad, ciudadanía como cuerpo político, instituciones, estado...) son dejados al margen y la dimensión es formulada a partir de la realidad individual. Esta tendencia a la concreción, por otro lado, ha constituido la base desde la cual muchos estudiantes han construido una noción más compleja de la participación política al considerarla como un conjunto de acciones específicas cuya valoración positiva los ha llevado a verlas frecuentemente en términos de privilegio o premio, lo que los ha empujado a la búsqueda de algunas contrapartidas. Este tipo de mecanismos ha permitido que, aun partiendo de cuestiones específicas y concretas, muchos estudiantes hayan llegado a articular en su consideración de la participación política relaciones de derecho – deber entre el individuo y la comunidad.

Esta tendencia general a la concreción que parece advertirse en la comprensión del alumnado de las dimensiones I y III afectó de manera singular a la dimensión II.

«Comunidad», la más abstracta de cuantas se definieron en la categorización del concepto de ciudadanía. En general se ha reconocido una comprensión superficial de la noción comunitaria pues, cuando ha aparecido, lo ha hecho vinculado a su sentido de lugar (el espacio o referencia física que la dota de identidad) y generalmente vinculado a narrativas de tipo patriótico (defensa de la ciudad, país, pueblo, familia, etc.), en una nueva muestra de la preeminencia del desempeño bélico en la concepción de la ciudadanía griega. Esta dependencia se ha identificado asimismo en aquellos casos en los que ha podido reconocerse algún avance en la comprensión de esta dimensión, pues se han localizado ciertas valoraciones de la comunidad, de los lazos y vínculos existentes entre individuos, cuando a través del ejemplo concreto de la falange se ha considerado el desempeño bélico de los ciudadanos como grupo volcado en un objetivo común. Llama la atención que haya sido en un marco tan concreto y específico en el que haya asomado la valoración de la fuerza y cohesión grupales frente a la consideración de los individuos aisladamente.

De este modo, tenida en cuenta la asimilación de cada una de las dimensiones, subyace una cuestión esencial en el aprendizaje de los estudiantes: la concreción como principio cognitivo. Ello ha determinado, en nuestra opinión, que para el alumnado las cuestiones de más sencilla comprensión hayan sido las referentes a individuos, circunstancias específicas o realidades fácilmente distinguibles. De este modo, en las respuestas de los estudiantes a las distintas cuestiones subyace una consideración de los ciudadanos como individuos, ya sea como soldados o como agentes políticos. La misma tendencia se ha identificado en su comprensión de la participación política, que generalmente se ha tendido a identificar con una serie de acciones específicas: votar, hablar en la asamblea, ocupar cargos públicos, etc. Ello ha determinado, por otro lado, que las cuestiones más abstractas hayan sido en la que los estudiantes han demostrado una especial dificultad de entendimiento.

Esta característica del modo en que los estudiantes asimilaron los contenidos desarrollados en la experiencia de exploración empática se muestra coherente con lo apuntado por diversas investigaciones que señalan la concreción como un estadio más básico de comprensión de los conceptos históricos (Barrett y Buchanan – Barrow, 2005; Funham 1994; Carretero y Lee, 2014; a través de Moneo y López 2017; Barton, 2008). En consecuencia, ello implica que, a la hora de concebir, diseñar y aplicar un itinerario didáctico, especialmente si propone un aprendizaje de tipo conceptual, constituye un aspecto esencial tener en cuenta la capacidad de abstracción de los estudiantes para tomar conciencia de las dificultades y las oportunidades de aprendizaje pues, de lo contrario, se

puede favorecer en el alumnado la asunción de simplificaciones o malinterpretaciones por parte del alumnado.

Relacionado con este aspecto hay que llamar la atención sobre las dificultades y modos de comprensión que ha demostrado el alumnado sobre la noción de comunidad, precisamente la más abstracta de cuantas dimensiones componían la estructura didáctica. La reducción de la comunidad a nociones puramente nominales dentro de narrativas patrióticas al referirse a ellas como «la ciudad», «el país», «Grecia», «el pueblo», etc., constituye una nueva muestra del proceso de reducción a lo concreto que han operado los estudiantes a la hora de enfrentarse a cuestiones de gran abstracción.

No obstante, esta característica en la cognición de los estudiantes ha permitido en determinadas circunstancias un avance en la comprensión de este tipo de cuestiones. Así, a partir de la explicación y análisis de un fenómeno concreto como el combate de los hoplitas en la falange, y especialmente de los valores de colaboración, solidaridad y unidad que subyacen en ella, algunos estudiantes demostraron cierta asimilación de nociones que son esenciales en la formación de una noción de comunidad. En ello también pudo influir no solo el «qué» sino también el «cómo», pues el empleo de recursos audiovisuales constituyó un refuerzo significativo, y en la explicación del citado caso se llevaron al aula réplicas de escudos hoplíticos para explicar el modo de combate, lo que, sin duda, a través de la experimentación objetual, pudo favorecer un contacto más directo con dichas cuestiones.

Este tipo de consideraciones resultan muy interesantes en relación con algunas de las últimas propuestas relacionadas con el aprendizaje significativo, como la teoría de los modelos mentales de Johnson – Laird, que han aportado un punto de vista más amplio y rico de los procesos de aprendizaje conceptual. Así, de acuerdo a este tipo de teorías, el aprendiz, en su estructura cognitiva, hace uso de una gran diversidad de estímulos y elementos (desde imágenes a proposiciones más o menos complejas) para elaborar los modelos y conceptos que le sirven para comprender e intervenir en su entorno (Rodríguez Palmero, 2011). De este modo, desde la consideración de las particularidades del entendimiento que demuestran los alumnos de diversas edades, resultaría conveniente, en el aprendizaje por conceptos, el diseño y estructuración de experiencias que propusieran una diversidad de recursos para favorecer la mayor comprensión posible en función de las herramientas cognitivas de las que dispone el alumnado.

Otro aspecto que llama la atención es el importante afloramiento de una narrativa de tipo heroico y patriótico en la articulación del concepto de ciudadanía por parte de los

estudiantes. Es un fenómeno distinguible en la importancia que los estudiantes han dado al deber militar y, en concreto, al valor y capacidad personal de los ciudadanos para acudir en defensa de su ciudad por encima de otras consideraciones relativas al compromiso y acción de los individuos en relación con sus conciudadanos o la dirección y gestión de lo público. Da la sensación de que para los estudiantes los ciudadanos griegos demostraron su vinculación con su ciudad y sus convecinos defendiéndolos.

Este fenómeno no deja de ser llamativo entre alumnos de 1º de ESO, pero se muestra coherente con las investigaciones y aportaciones realizadas en la última década que han subrayado procesos de construcción de determinadas narrativas por parte de los estudiantes a la hora de asimilar y dotar de sentido a los contenidos históricos, lo que posteriormente se traduce en la articulación de unas determinadas concepciones (Barton, 2008; Moneo y López, 2017). Este proceso constituye, como en el caso que exponemos, una simplificación de la historia (Barton, 2008), pero no deja de ser una muestra de la distancia existente entre la enseñanza y la asimilación de contenidos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La identificación de este tipo de narrativas en las respuestas dadas por el alumnado, por otro lado, llama la atención sobre su vigencia en la actualidad y su incidencia en los estudiantes a la hora de enfrentarse a la comprensión del pasado. Este aspecto cobra mayor importancia si cabe a la hora de plantear una enseñanza fundada en conceptos pues, lejos de proponer relatos cerrados, busca un aprendizaje activo a partir de la interacción con la estructura cognitiva del alumno, lo que sitúa en primer plano las concepciones previas de los estudiantes y los esquemas o narrativas con base en las cuales entiende y articula su saber y pensamiento histórico.

Estas cuestiones llaman la atención sobre aspectos que trascienden la propia enseñanza de la historia. Si se analizan los currículos y libros de texto se puede ver con cierta facilidad que lo que se espera que los alumnos aprendan del estudio de Grecia y Roma son los fundamentos de la política en occidente, entendida como la posibilidad de participación activa por parte de los ciudadanos en el proceso de toma de decisiones (Vásquez Leyton, 2010). Este tipo de formulaciones están incardinadas hacia la formación de los estudiantes como ciudadanos que habrán de incorporarse de manera consciente y activa a un sistema de participación democrática, cuestión sobre la que se están volcando grandes esfuerzos explicativos e investigadores en los últimos años (de Alba Fernández, 2010). En consecuencia, si la comprensión de todas estas cuestiones por parte de los alumnos puede estar mediatizada por unas determinadas concepciones o

narrativas que pueden constituirse desde la formación reglada o desde el mismo contexto en que se mueven nuestros estudiantes, los fines formativos pueden quedar en serio compromiso. Por tanto, si los fines de la formación histórica del alumnado va más allá de la propia historia, entonces es necesario reconocer y localizar este tipo de esquemas de comprensión con objeto de negociar con ellos a la hora de alcanzar los fines de formación ciudadana que pueda perseguir la disciplina histórica.

5.3. Patrones dominantes de comprensión

Como indicamos con anterioridad, el modelo dominante de comprensión que se distinguió entre los alumnos fue el que evidenciaba una consideración de las categorías 1.2. «Valor personal», 2.1. «Ciudad» y 3.2. «Derecho y deber»: los ciudadanos son concebidos como individuos valerosos ligados a su ciudad, dispuestos a defenderla en caso de necesidad, actitud que conlleva el reconocimiento de su capacidad de participar activamente en el proceso de toma de decisiones.

Dentro de este patrón de entendimiento son las categorías 1.2. y 2.1. las que aparecen más estrechamente unidas en la formulación de explicaciones e hipótesis sobre las motivaciones de los ciudadanos griegos a la hora de asumir sus compromisos militares. La asociación de ideas que supone (hombres valerosos y capacitados para defender su ciudad) se conforma en los primeros pasos del itinerario de exploración empática, en el que se pretendía poner en relación al alumnado con el complejo cuadro de valores e ideales que inspiraban la acción bélica de los ciudadanos en torno al episodio de las Termópilas.

A continuación, las respuestas de algunos alumnos sirven para ilustrar esta situación:

- ¿Crees que Leónidas tuvo que obligar a los soldados griegos para que lo acompañaran a las Termópilas?
 - Alumno 6: «No, porque ellos siempre querían luchar por su ciudad».
 - Alumno 9: «No, porque tenían valentía y valor de enfrentarse en la batalla».
 - Alumno 18: «Yo creo que sí».
 - Alumno 23: «No, eran los ciudadanos los que acudían a la batalla por defender su país».
- ¿Por qué crees que era tan importante para Leónidas y los espartanos permanecer en su puesto?

- Alumno 6: «Para no perder el honor y para defender y pelear por su ciudad».
- Alumno 9: «Para defender a su pueblo y tener el honor y la valentía de permanecer en la batalla».
- Alumno 12: «Porque habían venido por eso y no querían ser cobardes e irse».
- Alumno 18: «Porque era hermoso morir como guerrero valiente que pelea por su ciudad».
- Alumno 23: «Por el honor».

Sin embargo, este modelo explicativo se prolongó para articular la respuesta a cuestiones que, más allá de lo militar, trataban de ahondar en lo social, lo que supuso cierto impedimento a la hora de articular explicaciones más ricas y complejas:

- ¿Te parece la falange un buen sistema de combate? ¿Por qué?
 - Alumno 6: «Sí, porque tengan las condiciones que tengan siempre lucharán por su ciudad».
 - Alumno 9: «Sí, porque así se protegen con los escudos y así no les clavan las lanzas».
 - Alumno 12: «Sí, porque así están más protegidos».
 - Alumno 18: «Sí, porque de esa manera estaban más protegidos».
 - Alumno 23: «Sí, porque te puedes defender».
- ¿Crees que en Atenas era importante tener dinero para participar en la defensa de la ciudad? ¿Qué crees que era lo más importante?
 - Alumno 6: «No, lo más importante es ir al combate a pelear por su ciudad y el orgullo».
 - Alumno 9: «No, porque lo más importante era la valentía y el honor de morir, pero recordándote como un guerrero».
 - Alumno 12: «No, porque todos querían protegerla, daba igual de qué manera participasen».
 - Alumno 18: «No, lo más importante era asistir».
 - Alumno 23: «No, lo más importante era el compromiso con la ciudad, el honor y la valentía».

No obstante, en lo que se refiere a la comprensión de la dimensión política de la ciudadanía, al ligar esta clave interpretativa con la condición ciudadana, se observa cierta capacidad para contemplar la noción de igualdad en el ejercicio del derecho de

participación, así como la noción de deber al condicionar dicho ejercicio a la satisfacción de ciertas exigencias para con la comunidad, principalmente la defensa de la ciudad:

- ¿Un ciudadano que era elegido para un cargo público, tenía que ir a la guerra? ¿Por qué?
 - Alumno 6: «Sí, porque todo ciudadano tiene la obligación de defender su ciudad».
 - Alumno 9: «Sí, porque tenía un cargo público y era su deber.»
 - Alumno 12: «Sí»
 - Alumno 18: «Sí, porque los ciudadanos tenían la obligación de ir a luchar a la guerra»
 - Alumno 23: «Sí, porque es tu obligación»
- ¿Crees que en Atenas ricos y pobres podían ser elegidos por igual para desempeñar cargos públicos? ¿Por qué?
 - Alumno 6: «Sí, que para gobernar se elegían a las personas por sus méritos».
 - Alumno 9: «Sí, porque tenían el mismo derecho de votar en la democracia»
 - Alumno 12: «Sí, porque se escogía por sus méritos, no por su clase social»
 - Alumno 18 : «Sí, ya que para los cargos públicos se elegían personas por sus méritos, no por su categoría social»
 - Alumno 23: «No, porque no tenían la misma participación»

5.4. Patrones avanzados de comprensión

De manera paralela al modelo de dominante de comprensión que hemos analizado previamente, en el modo en que los alumnos 7, 11, 13 y 14 entendieron la ciudadanía griega son reconocibles ciertos avances cualitativos respecto al resto de sus compañeros. Así, en estos casos, logrando alcanzar las categorías 1.3. «Compañerismo» y 2.2. «Grupo», se observa cierto manejo de la dimensión comunitaria que parte de la consideración de los lazos entre individuos a partir de la misión bélica compartida y que parece extenderse hacia la contemplación más amplia de una comunidad de tipo social o político, así como de las relaciones de derechos y obligaciones existentes entre los ciudadanos.

No obstante, este tipo de logros se identifican en el marco general anteriormente descrito, por lo que en las primeras fases de la experiencia empática se reconoce

igualmente una comprensión articulada en torno a las categorías de valor personal y cierta noción de defensa de la patria que, en este caso, suele identificarse con términos que van más allá de su sentido de lugar: «la familia», «el pueblo», «los ciudadanos», etc.

- ¿Crees que Leónidas tuvo que obligar a los soldados griegos para que lo acompañaran a las Termópilas?
 - Alumno 7: (Sin respuesta)
 - Alumno 11: «No, porque estaban preparados».
 - Alumno 13: «No, porque cada uno decide lo que quiere, y si son tan valientes seguro que querían ir».
 - Alumno 14: «Yo creo que en parte no porque imagino que los soldados también querían defender al pueblo, y en parte sí porque tendrían mucho miedo»
- ¿Por qué crees que era tan importante para Leónidas y los espartanos permanecer en su puesto?
 - Alumno 7: «Para morir con honor y defendiendo así a su familia y a sus ciudadanos».
 - Alumno 11: «Porque querían honrar a la ciudad y a la familia y que el miedo no se apoderase de ellos»
 - Alumno 13: «Porque para ellos morir luchando era como un honor y demostraban a sus familias, pueblo etc., que ellos habían muerto por honor»
 - Alumno 14: «Para mantener su honor y no caer en el exilio»

Sin embargo, en estos casos, cuando las preguntas trataban de dirigir la atención hacia cuestiones sociales o favorecer el reconocimiento de dimensiones superiores a la mera individualidad, se observa una reacción positiva que resulta reconocible en la consideración de vínculos entre los individuos y cierta noción de grupo relacionada con un objetivo o empresa colectiva. Desde el reconocimiento de estos lazos parece identificarse el manejo de una noción de igualdad entre los ciudadanos que no hace sino prolongar la consideración de la citada dimensión grupal advertida en el caso concreto de la falange hoplítica sobre marcos más amplios de tipo social o político.

- ¿Te parece la falange un buen sistema de combate? ¿Por qué?

- Alumno 7: «Sí, porque así trabajan codo con codo con más posibilidad de vida.»
 - Alumno 11: «Sí, porque todos los soldados luchan en equipo y ninguno destaca más que otros»
 - Alumno 13: «Sí, porque se ayudan unos entre otros y además consiguen que no les venzan»
 - Alumno 14: «Sí, porque así todos están juntos y son capaces de ayudarse unos a otros»
- ¿Crees que en Atenas era importante tener dinero para participar en la defensa de la ciudad? ¿Qué crees que era lo más importante?
 - Alumno 7: «No, ya que lo más importante era salir con ganas y orgullo».
 - Alumno 11: «No, lo más importante era asistir a la batalla y ayudarse los unos a los otros»
 - Alumno 13: «Sí, yo creo que lo más importante no es lo que tengas, sino que estés preparado. Da igual que tengas dinero o no»
 - Alumno 14: «No, yo creo que es el valor, honor y gloria de que, si mueres siendo un héroe, pero si no mueres llegas glorioso a tu ciudad también como un héroe».

Por último, las ideas así construidas durante el itinerario de exploración empática ayudaron a que estos estudiantes fundamentaran una concepción más comunitaria de la participación política en la que, más allá de considerar los derechos individuales, tuvieron en cuenta las obligaciones del sujeto respecto al resto del cuerpo ciudadano, que determina la formulación de unos deberes y expectativas para todos con independencia de su posición.

- ¿Un ciudadano que era elegido para un cargo público, tenía que ir a la guerra? ¿Por qué?
 - Alumno 7: «Sí, ya que todos trabajaban y todos luchaban».
 - Alumno 11: «No, porque contribuía con la ciudad de otra manera»
 - Alumno 13: «Sí, porque todos los que estaban en el cargo político iban a la guerra»
 - Alumno 14: «Sí, porque si no lo echaban de su cargo».

- ¿Crees que en Atenas ricos y pobres podían ser elegidos por igual para desempeñar cargos públicos? ¿Por qué?
 - Alumno 7: «Sí, porque todos podían por igual».
 - Alumno 11: «Sí»
 - Alumno 13: «Sí, porque todos tienen el mismo derecho»
 - Alumno 14: «Sí, porque era por suerte y eran los que destacaban en algo»

VI. CONCLUSIONES.

A la luz de todo lo expuesto, y tras considerar la propia experiencia vivida en el aula y los datos obtenidos desde distintas fuentes de información, pueden extraerse algunas conclusiones tanto en lo referente a la experiencia en sí como a la repercusión sobre el alumnado.

El primer aspecto sobre el que hay que llamar la atención fue la respuesta positiva del grupo a la propuesta didáctica. A lo largo de las sesiones se pudo alternar con diferentes metodologías, desde la clase expositiva al debate guiado y el «role playing», y se pudo observar el mayor grado de participación e implicación de los estudiantes ante la propuesta de la exploración empática. En ello creo que incidió de manera decisiva la éxito a la hora de despertar y favorecer una conexión afectiva de los alumnos con el episodio estudiado y los personajes que lo protagonizaron, lo que nos empuja a poner en valor las palabras de autores que abogan por reforzar este tipo de vínculos como elemento motivador y como puerta para una comprensión más profunda (Barton y Levstik, 2004; Endacott, 2014; Kohlmeier, 2006).

En este sentido, comprobada de primera mano el efecto de este tipo de enfoques en la enseñanza de la historia, consideramos valioso buscar planteamientos originales y novedosos que faciliten a los estudiantes enfrentarse al pasado con cercanía y confianza, favoreciendo puntos de conexión que permitan no solo su mejor comprensión sino, muy especialmente, una valoración más justa y adecuada a partir de una mejor contextualización.

Por otro lado, el diseño de itinerarios de exploración empática constituye una gran oportunidad para la formación histórica de grupos de estudiantes que por su nivel de desarrollo psico – cognitivo no han alcanzado una total capacidad de abstracción. Así, contemplar la historia desde lo concreto sin duda ha de facilitar el desarrollo del conocimiento y pensamiento históricos en alumnos que, de otro modo, se van a ver inmersos en una narrativa histórica y cerrada que, por su nivel de síntesis y abstracción, apenas sí puede favorecer el ejercicio de sus aptitudes memorísticas.

Este punto se relaciona con una de las ideas que más claramente se han podido extraer del presente estudio: los alumnos de 1º de ESO tienen una marcada tendencia a construir su conocimiento histórico a partir de realidades concretas e individuales. Ello favorece la articulación de posiciones y explicaciones desde el personalismo y el presentismo en la

que se consideran a los sujetos individuales por encima de los colectivos y se tienden a buscar explicaciones desde presupuestos mentales actuales.

Por otro lado, partiendo de la valoración e interpretación de los datos y obtenidos, se puede concluir que los alumnos de 1º de ESO muestran escasa capacidad de interrelación y una marcada dificultad para construir explicaciones multicausales. Así, en su noción de ciudadano prima la consideración de una única característica como elemento definitorio, observándose grandes dificultades para contemplar dicha condición en otros contextos. En este sentido, una vez compusieron la imagen del ciudadano como soldado que defiende su polis difícilmente pudieron considerarlo en otros contextos o asumiendo otros papeles y actividades. Sí es cierto, no obstante, que en algunos casos se llegó a unir el compromiso militar y político, lo que constituye un pequeño éxito.

En este mismo sentido se observó una gran dificultad para el aprendizaje de las nociones más complejas y abstractas, particularmente la noción de comunidad, reducida siempre al elemento de mayor concreción: la ciudad. Solo cuando la noción de comunidad podía ser comprendida a partir de un ejemplo concreto, la falange, parecía asomar en otros contextos la consideración de la comunidad como grupo de individuos. Del mismo modo, si la noción de comunidad es un elemento complejo en el que pueden distinguirse diferentes factores, los alumnos no fueron capaces más que entenderla sino en relación con su sentido de lugar y siempre insertas en narrativas de tipo patriótico.

En relación con este aspecto hay que destacar, por último, el afloramiento de narrativas históricas de tipo patriótico que sin duda marcaron su comprensión de la ciudadanía griega. Dicho marco explicativo, que sin duda cobró forma a partir de la contemplación del episodio de las Termópilas y la explicación de los ideales bélicos de los ciudadanos griegos, difícilmente pudo ser abandonado a lo largo del itinerario de exploración empática, lo que sin duda informa de la familiaridad de los estudiantes con este tipo de marcos explicativos.

Todo ello no hace sino llamar la atención sobre la necesidad de tener en cuenta la situación y modos de comprensión de los estudiantes para definir caminos que puedan emprender para construir un conocimiento y pensamiento histórico que sea auténticamente suyo.

LISTA DE REFERENCIAS.

- de Alba Fernández (2010). Investigar la participación. En R. M.^a. Ávila Ruíz, M.^a. P. Rivero Gracia, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 247-256). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Ayasta Vallejo, D. M. (2010). La empatía en la enseñanza de la historia. A la búsqueda de la empatía en un aula de los Andes. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, 102-109.
- Barton, K. (2008). Research about students ideas about History. In Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (Eds.). *Handbook of research in social studies education* (pp. 239-258). New York & Oxon: Routledge,
- Barton, K. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bauer, J. (2016). Empathy as an emotional practice in historical pedagogy. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 17, 27-44.
- Berti, A. E. Baldin, I. Teneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 278-288.
- Carretero, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la Historia. *Tarbiya*, 26, 73-82.
- Cartledge, P. (2004). *Los griegos*. Barcelona: Crítica.
- Chillón Fernández, J. L. y Frieria Suárez, F. (1998). Dramatización y empatía en la enseñanza: el milenario de la donación del valle del Sariego al monasterio de San Pelayo. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 15, 114-122.
- Coloma Manrique, C. R. Tafur Puente, R. M. (1999). El constructivismo y sus implicaciones en educación. *Educación*, (VIII), 16, Septiembre 1999, pp. 217-244.
- Cunningham, D. (2004). Empathy without illusions. *Teaching History*, 114, 24-29.
- Cunningham, D. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41:5, 679-709.
- Davis, O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. In O. L. Davis, E. A. Yeager y S. J. Foster. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 1-12). Langham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Davison, M. C. (2012a), "It is Really Hard Being in Their Shoes": *Developing Historical Empathy in Secondary School Students*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Auckland. Nueva Zelanda. Recuperada el 20 de junio de <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/20498/whole.pdf?sequence=2>

- Davison, M. C. (2012b). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt y M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning History in New Zealand Secondary Schools in the 21st Century* (pp. 11-32). Wellington: NZCER Press.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'. *Infancia y aprendizaje*, 34, 1-21.
- Domínguez Monedero, A. J. y Pascual González, J. (1999). *Esparta y Atenas en el siglo V a. C.* Madrid: Síntesis.
- Domínguez Monedero, A. J. (2005). La Grecia Arcaica. En J. Gómez Pantoja, (Dir.). *Historia Antigua (Grecia y Roma)* (pp. 73-138). Barcelona: Ariel.
- Echeverría, F. (2008). *Ciudadanos, campesinos y soldados el nacimiento de la "Polis" griega y la teoría de la "revolución hoplita"*. Madrid: Ediciones Polifemo.
- Endacott, J. L. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, 41-58.
- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42, 4-34.
- Endacott, J. L. (2015). Slaves, Women, and War! Engaging Middle School Students in Historical Empathy for Enduring Understanding, *The Social Studies*, 106, pp. 1-7.
- Fordham, M. (2016). Knowledge and Language: Being Historical with Substantive Concepts. In Counsell, C. Burn, K. Chapman, A. (Eds.) *MasterClass in History Education: Transforming Teaching and Learning* (pp. 23-42). London: Bloomsbury Academic.
- Forrest, W.G. (1988). *Los orígenes de la democracia griega. El carácter de la política griega 800 – 400 a. C.* Madrid: Akal.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Espelosín, F. J. (2001). *Historia de Grecia Antigua*, Madrid: Akal.
- Hanson, V. D. (1991). The ideology of hoplite battle, ancient and modern. In V. D. Hanson, (Ed.). *Hoplites. The Classical Greek Battle Experience* (pp. 3-14). London – New York: Routledge.
- Hanson, V. D. (1999). *Les guerres grecques 1400 – 146 AV-J. -C.* Paris: Éditions Autrement.
- Harris, R. y Foreman-Peck, L. (2004). 'Stepping into other people's shoes': teaching and assessing empathy in the Secondary History Curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (2). pp. 1-14.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History 11–18. Understanding the past*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.

- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course, *Theory & Research in Social Education*, 34 (1), 34-57.
- Lazarakou, E. D. (2015). Empathy as a tool for historical understanding: an evaluative approach of the Ancient Greek primary History curriculum, *International Journal of Social Education*, (23), 1, 27-50.
- Lee, P. y Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager y S. J. Foster, *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, (pp. 21-50). Langham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- León, O. G. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*, Madrid: McGrawHill.
- Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of research in Science Teaching*, 20 (3).
- Moreira, M. A. y Greca, I. M. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciencia & Educação*, (9), 2, 301-315.
- Muñoz Labraña, (2010). El estudiantado y la formación ciudadana en la escuela. Una aproximación a partir de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación. En R. M.^a Ávila Ruiz, M.^a P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (pp. 129-138). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Pizarro Alcalde, F. y Cruz Pazos, P. (2014). Empatía en la clase de Historia: los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clio. History and History teaching*, 40.
- Pomeroy, S. Burstein S. Donlan W. Tolbert J. (1999). *La Antigua Grecia. Historia política, social y cultural*. Barcelona: Crítica.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Rodríguez Adrados (1975). *La Democracia ateniense*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Moneo, M. C. y López C. (2017). Concept acquisition and conceptual change in history. In *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, (pp. 469-490). London: Palgrave Mcmillan.
- Rodríguez Palmero, M.^a L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigació; Innovació Educativa y Socieducativa*, (3), 1, 29-50.
- Salueña Tolón, E. (2016), Estudio sobre el aprendizaje por conceptos en alumnos de Educación Secundaria en Ciencias Sociales. Experiencia en un centro educativo. *Clio. History and History teaching*, 42.

- Solbes, J. (2009). Dificultades de aprendizaje y cambio conceptual, procedimental y axiológico (I): resumen del camino avanzado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, (6), 1, 2-20.
- Vasnadou, S. (febrero 2007), Conceptual change and Education. *Human Development*, 50, 47 – 54.
- Vernant, J. P. (1986). *Los orígenes del pensamiento griego*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Yeager, E. A. y Foster, J. F. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager y S. J. Foster, *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-20). Langham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

ANEXOS

I. Fichas de trabajo empático

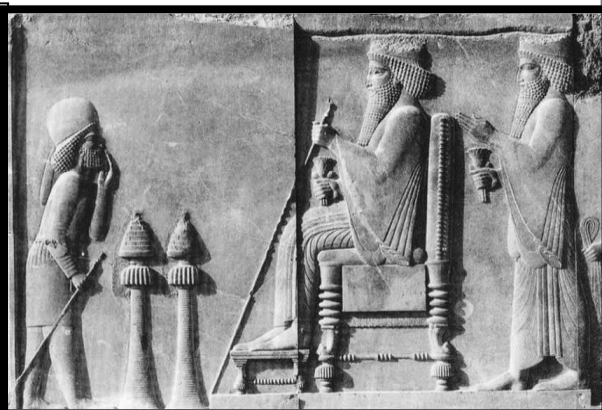
1. LA BATALLA DE LAS TERMÓPILAS

En el s. V a. C. se había consolidado en Grecia el modelo de «polis»: ciudades-estado independientes, países en miniatura, que contaban con su propio gobierno, sus propias leyes, y un ejército formado por sus propios ciudadanos.



En Atenas 9 hombres elegidos entre los ciudadanos gobernaban la ciudad durante 1 año. Se encargaban de recaudar los impuestos, juzgar los crímenes más importantes y **convocar al ejército en caso de guerra**. Los ciudadanos acudían para combatir sin esperar ningún pago por sus servicios.

En Persia el rey imponía su poder sobre numerosos pueblos, desde la India hasta Egipto, y era considerado un elegido del dios Ahuramazda. Él dictaba las leyes del imperio, imponía impuestos a los territorios y **mantenía con su dinero un ejército a su servicio**.



Una polis necesita ciudadanos que la defiendan

Nuestra ciudad es esplendorosa gracias a la acción de hombres valientes, esforzados y conscientes de su deber. Hombres que por su ciudad siempre actuaron con valor y nunca pensaron en el fracaso. Al entregar cada uno de ellos su vida por su comunidad, por nosotros, se hicieron merecedores de alabanzas y del entierro más ilustre para ser siempre recordados.

Imitad vosotros a estos hombres recordando que la felicidad viene de la libertad y la libertad de la valentía. Nos os asustéis por los peligros de la guerra, porque para un hombre es peor sufrir la dominación con cobardía que morir voluntariamente con esperanza.

Tucídides, Discurso fúnebre de Pericles, IX (Adaptación)

Aunque los persas eran muy superiores en número, Leónidas no dudó en ir a la batalla. ¿Por qué crees que acudió a las Termópilas?

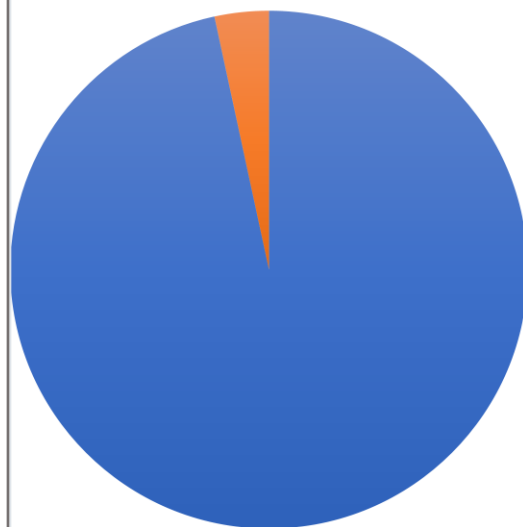
¿Crees que Leónidas tuvo que obligar a los soldados griegos para que lo acompañaran a las Termópilas?



Educados para luchar por su ciudad

Para llegar a ser un ciudadano y tener el derecho de defender su ciudad, los niños en Esparta debían superar una estricta educación. A los 7 años abandonaban su familia para vivir y entrenarse con otros niños de su edad. Se formaban culturalmente, aprendían a obedecer a sus superiores, practicaban la lucha y el atletismo para fortalecerse y se adiestraban en el manejo de las armas y el combate. **A los 20 años eran considerados ciudadanos de pleno derecho**, y hasta los 60 se les consideraba disponibles para combatir por su ciudad.

TAMAÑO DE LOS EJÉRCITOS EN LAS TERMÓPILAS



■ PERSIA (200.000 soldados)
■ GRECIA (7.000 soldados)

2. EL DESENLACE.



Es hermoso morir como un guerrero valiente que pelea por su ciudad. Lo más amargo de todo es andar como un mendigo, abandonando la propia ciudad y sus campos para marchar al exilio.

Un mendigo exiliado no tiene un momento de felicidad, ni honor, ni afecto, por eso hay que luchar con valentía por la ciudad y los hijos, y morir sin miedo.

¡Jóvenes, pelead con firmeza codo con codo! No huyáis ni os dejéis vencer por el miedo. Que crezca en vuestro pecho la valentía y no sintáis temor al enfrentaros al enemigo.

(Adaptación un poema de Tirteo)

¿Por qué crees que era tan importante para Leónidas y los espartanos permanecer en su puesto?

¿Qué crees que pensaron el resto de los griegos de los soldados que murieron en las Termópilas?

El final de la batalla.

A los griegos que se hallaban en las Termópilas el primero que les anunció que iban a morir al amanecer fue el adivino Megistias; posteriormente hubo unos desertores que les informaron de la maniobra envolvente de los persas; en tercer lugar lo hicieron los vigías.

Los griegos entonces debatieron qué hacer: unos eran partidarios de mantener la posición y otros de retirarse. Finalmente se separaron, y mientras unos regresaban a sus ciudades otros permanecieron con Leónidas. Se dice que fue Leónidas quien permitió a los griegos retirarse a sus ciudades, añadiendo que el honor lo obligaba a él y los espartanos allí presentes a mantener la defensa del puesto, que era para lo que habían acudido.

Heródoto, *Historias*, VII, 219-221



Monumento que hoy se alza en Termópilas (Grecia) en memoria de los 300 espartanos que allí murieron.

Epitafio de los 300

"Ve caminante y dile a los Espartanos, que aquí yacemos, obedientes a sus órdenes".

Simónides

3. LA FALANGE GRIEGA



La polis era entendida como una comunidad de ciudadanos-soldados. Daba igual ser aristócrata, rico comerciante o campesino pobre, **un ciudadano era un soldado que tenía el derecho y la obligación de defender su ciudad.** Este compromiso justificaba su posición privilegiada frente a mujeres, esclavos y extranjeros. En el caso de Esparta, gracias al trabajo de los esclavos, los ciudadanos se ocupaban solo de la política y la guerra.

El deporte y la guerra

La obligación de un ciudadano era tener el equipo y las habilidades necesarias para estar en condiciones de defender su ciudad. Desde jóvenes **los ciudadanos completaban su formación militar con el deporte y la asistencia al gimnasio** para fortalecerse y aprender a combatir con sus compañeros.



¡Todos juntos!

A diferencia de los combates de los grandes héroes de la guerra de Troya que narra Homero (s. VIII a.C.), **en la falange todos los soldados combaten juntos y nadie destaca sobre los demás**, porque todos son considerados iguales: todos son ciudadanos que se responsabilizan de defender su ciudad cuando es necesario.

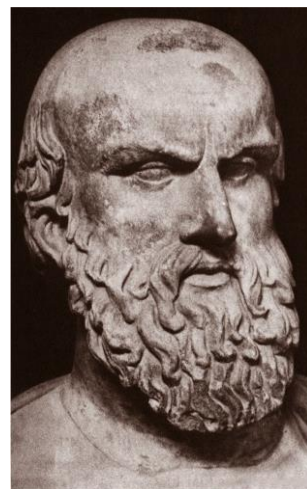
¿Te parece la falange un buen sistema de combate? ¿Por qué?

Cuando la polis entraba en guerra los ciudadanos arriesgaban sus vidas y dejaban sus trabajos y ocupaciones para ir a combatir. ¿Crees que tenían que obligarles o recompensarles para que fueran? ¿Por qué iban?

¿Crees que en Atenas era importante tener dinero para participar en la defensa de la ciudad? ¿Qué crees que era lo más importante?

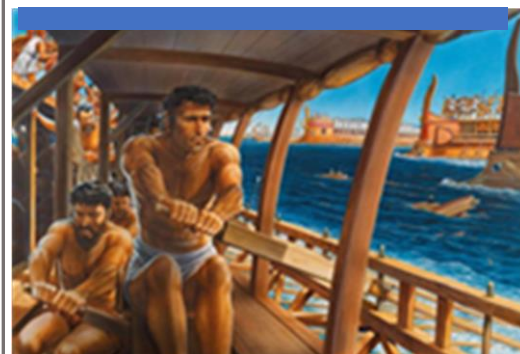
Un escritor soldado

Esquilo, uno de los padres del teatro griego, es uno de los escritores más importantes de la historia. Por el éxito y calidad de sus obras fue reconocido y admirado en Atenas. Para él, sin embargo, **el mayor orgullo de su vida fue haber combatido en la batalla de Maratón**, en la que su ciudad venció a los persas, y en la que murió su hermano.



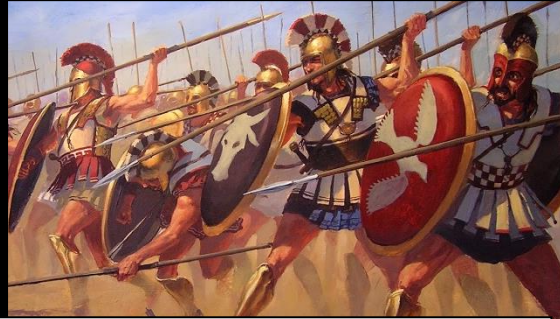
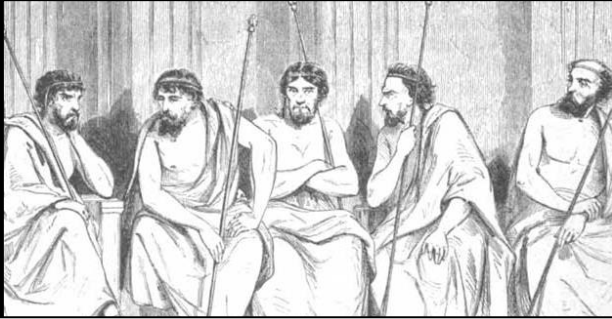
Combate y serás escuchado

En **Atenas** los ciudadanos más pobres no podían costearse armas y armadura para luchar en la falange y apenas tenían participación política. En las Guerras Médicas combatieron como remeros en las naves de guerra y gracias a **Pericles** (s. V a. C.) pudieron intervenir totalmente en el gobierno de la ciudad. De este modo, **con la participación activa de todos los ciudadanos, terminó de formarse la democracia en Atenas.**



4. LA CIUDAD

Para el filósofo Aristóteles **una ciudad es, ante todo, una asociación de personas** que han de organizarse y ponerse de acuerdo para poder gobernarla. Por este motivo dice que la polis es el conjunto de sus ciudadanos, porque sin ellos ni existiría ni funcionaría. Este modo de entender la ciudad cambió la vida política de Grecia al permitir a los ciudadanos, implicarse y participar activamente en la defensa y gobierno de su comunidad.



*Al sistema político de Atenas se le ha llamado **democracia** porque el gobierno se realiza en favor de la mayoría y no de unos pocos. Respecto a las leyes, todos tienen iguales derechos para defender sus intereses. Cualquiera que destaque puede acceder a empleos públicos, porque se lo elige por sus méritos y no por su categoría social. Tampoco al que es pobre se le impide prestar servicios a la ciudad si tiene la posibilidad de hacerlo. Respetamos la libertad en los asuntos públicos, **jamás actuamos ilegalmente y obedecemos a quienes les toca el turno de mandar.***

Tucídides, *Discurso fúnebre de Pericles*, III

¿Cuántos participáis?

Se llama **monarquía** al gobierno de una sola persona.

Cuando son solo unos pocos quienes gobiernan se llama **aristocracia**.

Cuando gobierna la mayoría se llama **democracia**.

Todos estos sistemas deben buscar el interés general, es decir, el **beneficio de todos los ciudadanos**



La importancia de la ley

En las ciudades griegas se entendía que la **ley** era **fundamental para garantizar la igualdad y libertad de los ciudadanos**, porque todos debían obedecerlas y todos eran castigados si no las cumplían. De este modo ninguna persona estaba sometida a otra, porque todos estaban sometidos a la ley.

Este principio de igualdad era llamado **isonomía**.

20% de ciudadanos

Un ciudadano es alguien que se implica y contribuye en la pervivencia y buena marcha de la ciudad. Eran hombres libres, hijos de ciudadanos, que **tenían el derecho y la obligación de combatir por su ciudad y de participar activamente en el gobierno de la polis** expresando su opinión en las asambleas y ocupando cargos públicos. No eran ciudadanos: niños, mujeres, extranjeros y esclavos.

30% de esclavos

Es esclavo quien no es libre y pertenece a otro, convirtiéndose en un instrumento de uso de su propiedad. La naturaleza da a los esclavos fuerza para ocuparse de las tareas duras de la sociedad, mientras hace que los hombres libres se dediquen a las funciones de la vida pública, tanto las de la guerra como las de la paz.
Aristóteles, *Política*, I, 2

¿Crees que en las ciudades griegas era importante combatir en la guerra para poder participar en el gobierno? ¿Por qué?

¿Un ciudadano que era elegido para un cargo público, tenía que ir a la guerra? ¿Por qué?

¿Crees que en Atenas ricos y pobres podían ser elegidos por igual para desempeñar cargos públicos? ¿Por qué?

5. EN DEFENSA DE GRECIA



Hace unos días llegó a tu ciudad la noticia de la muerte de los 300 espartanos y los 700 tespios que resistieron en las Termópilas. La batalla se perdió, pero con su sacrificio el resto del ejército griego y los barcos de guerra pudieron escapar para enfrentar de nuevo a los persas, que continúan avanzando por Grecia mientras las ciudades se rinden a su paso.

Esta mañana se ha convocado a la asamblea de los ciudadanos para decidir si os unís al ejército griego que se está formando para luchar contra los persas en las llanuras de Platea. Como alguien respetado y valorado en tu ciudad sabes que tu voto y tus palabras ante los ciudadanos pueden decantar la decisión para uno u otro lado.

Responde estas preguntas para empezar a pensar qué les dirás a tus conciudadanos:









1. ¿Por qué los griegos que murieron en las Termópilas se quedaron si no había posibilidad de escapar? ¿Crees que su ejemplo es importante para vuestra ciudad?

2. El ejército persa es muy superior al griego y pocos se atreven a hacerle frente, ¿crees que tu ciudad debería unirse a la lucha contra los persas? ¿Por qué?

II. Fichas de personajes actividad «role playing»

<p>Pericles – CIUDADANO (aristócrata) Poseo tierras, rebaños y varios esclavos. Mi familia descende de grandes héroes y ciudadanos del pasado, y durante generaciones ha trabajado por esta ciudad ocupando diversos cargos y defendiéndola en numerosas batallas. Yo mismo he desempeñado distintos cargos públicos y he combatido por la ciudad siempre que ha sido necesario.</p>	<p>Filípides – CIUDADANO (terrateniente) Poseo unas tierras que trabajan unos esclavos y que permiten a mi familia vivir con tranquilidad. Acudo a la asamblea siempre que se me requiere, pero nunca he ocupado ningún cargo público. Sin embargo, puedo decir orgulloso que el escudo y la lanza con las que combatí en varias batallas pertenecieron a mi abuelo.</p>
<p>Aristides – CIUDADANO (terrateniente) Poseo unas tierras que trabajan unos esclavos y que permiten a mi familia vivir con tranquilidad. Acudo a la asamblea siempre que se me requiere y he formado parte del tribunal en una ocasión. Intento ir todas las semanas varias veces a las afueras de la ciudad para ejercitarme y practicar con la lanza.</p>	<p>Axos – CIUDADANO No poseo casa ni tierra y vivo en una pequeña casa que me alquilan. Trabajo en el puerto cargando y descargando los barcos que vienen de oriente, lo que apenas me permite alimentar a mi familia. Intento acudir a la asamblea y espero no tener que desempeñar ningún cargo público porque entonces apenas tendría tiempo para trabajar. No puedo costearme ni lanza ni escudo, pero si fuera necesario combatiría por ciudad como remero en las galeras.</p>
<p>Hipias - CIUDADANO Trabajo en los campos del ciudadano Pericles junto con algunos de sus esclavos; es un trabajo duro, pero me permite vivir sin pasar hambre. Acudo con regularidad a la asamblea y espero tener la oportunidad de trabajar por la ciudad desempeñando algún cargo público. Hace unos años combatí por la ciudad sirviendo como remero en una galera en una campaña en la que conseguí algo de dinero y un esclavo.</p>	<p>Gorgias - CIUDADANO Trabajo en un pequeño taller como alfarero; antes podía vivir con tranquilidad, pero en los últimos años apenas sí consigo dinero para mantener a mi familia. Acudo con regularidad a la asamblea, pero creo que nadie escucha a los que pasamos dificultades en la ciudad. Una vez ocupé el cargo de policía del mercado y apenas tenía tiempo para seguir trabajando en mi taller. Nunca he tenido que acudir a la guerra y espero no tener que hacerlo, porque he tenido que vender mis armas.</p>
<p>Calixta – Esposa de Pericles (NO CIUDADANA) Paso la mayor parte del día en casa, cuidando que los esclavos tengan todo en orden y supervisando la educación de nuestros hijos. No asisto ni a las asambleas ni puedo ocupar ningún cargo público, pero estoy al tanto de lo que sucede en la ciudad por lo que escucho contar a mi marido.</p>	<p>Adrastos – Hijo de Pericles (NO CIUDADANO) Aún no tengo la mayoría de edad, así que paso el tiempo en casa aprendiendo de nuestro maestro y haciendo ejercicio en las afueras de la ciudad para aprender a manejar la lanza.</p>
<p>Jantipo – Hijo de Pericles (NO CIUDADANO) Aún no tengo la mayoría de edad, así que paso el tiempo en casa aprendiendo de nuestro maestro y haciendo ejercicio en las afueras de la ciudad para aprender a manejar la lanza.</p>	<p>Elani – Esposa de Filípides (NO CIUDADANA) Paso la mayor parte del día en casa, cuidando que los esclavos tengan todo en orden y supervisando la educación de nuestros hijos.</p>

	No asisto ni a las asambleas ni puedo ocupar ningún cargo público, pero estoy al tanto de lo que sucede en la ciudad por lo que escucho contar a mi marido.
Alcea – Hija de Filipides (NO CIUDADANO) Aún no tengo la mayoría de edad, así que paso el tiempo en casa aprendiendo de mi madre cómo gobernar bien una casa.	Antioca – Esposa de Aristides (NO CIUDADANA) Paso la mayor parte del día en casa, cuidando que los esclavos tengan todo en orden y supervisando la educación de nuestros hijos. No asisto ni a las asambleas ni puedo ocupar ningún cargo público, pero estoy al tanto de lo que sucede en la ciudad por lo que escucho contar a mi marido.
Alexandros – Hijo de Aristides (NO CIUDADANO) Aún no tengo la mayoría de edad, así que paso el tiempo en casa aprendiendo de nuestro maestro y haciendo ejercicio en las afueras de la ciudad para aprender a manejar la lanza.	Arion – Hijo de Gorgias (NO CIUDADANO) Aún no tengo la mayoría de edad, así que paso el tiempo en casa aprendiendo de nuestro maestro y haciendo ejercicio en las afueras de la ciudad para aprender a manejar la lanza.
Desa – Esposa de Axos (NO CIUDADANA) Paso la mayor parte del día en casa, intentando que esté todo en orden y ocupándome de nuestros hijos. No asisto ni a las asambleas ni puedo ocupar ningún cargo público, pero estoy al tanto de lo que sucede en la ciudad por lo que escucho contar a mi marido.	Abasi – Comerciante Egipcio (NO CIUDADANO) Aunque viajo bastante recorriendo con mi barco la ruta que une Grecia y Egipto, tras unos años he decidido establecerme en Grecia. Aquí compro vasijas y piezas de joyería para venderlas en Egipto, donde compro oro, incienso y otras mercancías para venderlas en Grecia. Vivo con tranquilidad en la ciudad; la gente me respeta y mi negocio está seguro, pero ni puedo tener tierras ni se me permite participar en las asambleas o desempeñar cargos públicos, así que me tengo que aguantar con las decisiones que tomen los ciudadanos.
Ahirom – Comerciante Fenicio (NO CIUDADANO) Aunque viajo bastante recorriendo con mi barco la ruta que une Grecia y Siria, tras unos años he decidido establecerme en Grecia. Aquí compro vasijas y piezas de joyería para venderlas en Siria, donde compro oro, incienso y otras mercancías para venderlas en Grecia. Vivo con tranquilidad en la ciudad; la gente me respeta y mi negocio está seguro, pero no se me permite participar en las asambleas ni desempeñar cargos públicos, así que me tengo que aguantar con las decisiones que tomen los ciudadanos.	Aristipo – Comerciante macedonio (NO CIUDADANO) Aunque viajo bastante recorriendo con mi barco la ruta que une Grecia y Macedonia, tras unos años he decidido establecerme en Grecia. Aquí compro vasijas y piezas de joyería para venderlas en Macedonia, donde compro trigo para venderlo en Grecia. Vivo con tranquilidad en la ciudad; la gente me respeta y mi negocio está seguro, pero no se me permite participar en las asambleas ni desempeñar cargos públicos, así que me tengo que aguantar con las decisiones que tomen los ciudadanos.
Fidias – Escultor argivo Comencé a trabajar en Argos, donde soy ciudadano, pero decidí quedarme por las oportunidades que existen aquí. La ciudad es rica y los gobernantes son ambiciosos, así que espero que los grandes proyectos de la Acrópolis sean aprobados por los ciudadanos y comencemos a trabajar pronto. En Argos participaba de las asambleas, e incluso fui elegido juez, pero aquí no puedo participar en nada que	Carisia – Esposa de Gorgias (NO CIUDADANA) Paso la mayor parte del día en casa, intentando que esté todo en orden y ocupándome de nuestros hijos. No asisto ni a las asambleas ni puedo ocupar ningún cargo público, pero estoy al tanto de lo que sucede en la ciudad por lo que escucho contar a mi marido.

tenga que ver con el gobierno. A veces echo de menos la sensación de ser útil para la ciudad.	
Esclavo de Pericles (NO CIUDADANO) Perdí mi libertad tras una batalla; me capturaron, me llevaron en barco a Grecia y allí me compraron para trabajar. 	Esclavo de Pericles (NO CIUDADANO) Perdí mi libertad tras una batalla; me capturaron, me llevaron en barco a Grecia y allí me compraron para trabajar. 
Esclavo de Pericles (NO CIUDADANO) Perdí mi libertad tras una batalla; me capturaron, me llevaron en barco a Grecia y allí me compraron para trabajar. 	Esclavo de Pericles (NO CIUDADANO) Perdí mi libertad tras una batalla; me capturaron, me llevaron en barco a Grecia y allí me compraron para trabajar. 
Esclavo de Filipides (NO CIUDADANO) Perdí mi libertad tras una batalla; me capturaron, me llevaron en barco a Grecia y allí me compraron para trabajar. 	Esclavo de Filipides (NO CIUDADANO) Perdí mi libertad tras una batalla; me capturaron, me llevaron en barco a Grecia y allí me compraron para trabajar. 
Esclavo de Aristides (NO CIUDADANO) Perdí mi libertad tras una batalla; me capturaron, me llevaron en barco a Grecia y allí me compraron para trabajar. 	Esclavo de Aristedes (NO CIUDADANO) Perdí mi libertad tras una batalla; me capturaron, me llevaron en barco a Grecia y allí me compraron para trabajar. 

III. Cuaderno de observación.

Lunes 9 de abril de 2018, 8:00-9:00h

Luis comienza situando geográfica y temporalmente la antigua Grecia, señalando que las dos ciudades más importantes fueron Atenas y Esparta. Continúa con un “juego”, preguntando al alumnado “¿Cuáles son las capitales de Grecia y España? ¿Cuál es más antigua?”. Los alumnos participan. Seguidamente, los alumnos elaboran un eje cronológico con los tres grandes periodos de la Grecia antigua. Luis les explica el concepto de “helénico”. Tras ello, les pregunta a cómo sería estudiar esos casi 2.000 años de civilización griega año por año, hecho a hecho, a lo que una alumna (Natalia) exclama por lo bajo “Me muero”.

Esta primera sesión es más expositiva y de presentación del tema. A la pregunta de “¿Qué es una colonia?”, una alumna responde “un perfume”. Cuando Luis comienza a introducir el tema de la Polis, pregunta “¿Qué es una ciudad?”, y las respuestas son: un alumno (Carlos) “un estado independiente”, una alumna (Marta) “un conjunto de habitantes”, otro alumno (Manuel) “un conjunto de casas”. Seguido, Luis pregunta “¿Conocéis dioses griegos?”, y distintos alumnos como Laura, Jorge o Natalia responden: Neptuno, Zeus, Poseidón, Hades, Ares, Afrodita. Es una clase muy participativa, tanto los chicos como las chicas.

Martes 10 de abril de 2018, 9:00-10:00h

Luis comienza formalmente el ejercicio de empatía histórica referente a la Grecia Clásica.

Pregunta si les suenan las Termópilas. Un alumno dice “lo he oído” y otro alumno dice “es lo de 300, lo de ¡ESPARTAAA!”. Ve un fragmento de la película “300” y Luis pregunta “¿Qué es Esparta?”, siendo las respuestas del alumnado: “Espartanos son los que van con escudos y lanzas”, “una ciudad”, “los 300”. Cuando pregunta cuántos son los persas: “muchísimos”, “creo que eran 10.000”, “un millón” ...

Entonces, Luis pregunta “¿Iráis a jugar un partido 11 contra 700?”, a lo que responden: muchos, tajantemente, que “no”, un alumno (Álvaro) dice que “sí, si los otros son muy malos”, una alumna que “por intentarlo...”. Siguiendo cuestión que plantea “¿Qué pintaba Persia en Grecia?”, respondiendo el alumnado: “para conquistarla”, “para conquistar Europa”. A continuación, pregunta sobre la situación de los griegos ante la invasión de Jerjes “¿Cómo lo veis?”, siendo las respuestas: “fácil de conquistar”, “bastante mal”, “apostarí por los persas”.

Tras ello, reparte la primera ficha con textos y preguntas, que son leídos en voz alta. Pregunta “¿Por qué fueron a las Termópilas?”, respuestas: “porque ellos nunca pensaban en el fracaso”, “porque tenían valor”, “esperanza”. Pregunta “¿Si uno está dominado que pierde?”, respuestas: “la libertad”, “la dignidad”, “las posesiones”. Porque, “¿y si ganan los persas?”, a lo que responden: “las habrían destruido [las ciudades griegas]”. Pregunta “¿Los griegos iban obligados a las Termópilas?”, un alumno (Marcos) responde “No porque tenían valor”, otro (Álvaro) “yo creo que sí, porque era un suicidio”, una alumna (Laura) “no, porque el ejército era valiente”, otro alumno (Jorge) “en parte no, porque

tenían que proteger su polis, en parte sí porque era un suicidio”, y continúan respuestas como “Sí (iban obligados) porque no les pagaban”, “No, porque se preparaban para luchar”, “no, porque el ejército estaba formado por ciudadanos”, “no, porque en cualquier momento podían venir los persas y tenían que estar preparados”. Y entonces comienzan a preguntarse cuestiones y a hablar entre ellos, en una discusión sobre quiénes eran y quiénes no ciudadanos, pues una alumna pregunta en voz alta “¿Y las chicas?”, un alumno dice “ciudadanos son los que tenían derechos”, otra alumna dice con gesto de desaprobación “las chicas no tenían derechos, ¡qué machistas!”, otro alumno apunta “ni los turistas (tenían derechos de ciudadanos)”. Un alumno pregunta “¿Y por qué no mandan a luchar a los esclavos?” a lo que otro le responde “Porque no están preparados para luchar”. Luis interviene preguntándoles “¿Había motivo por el que luchar?”, respondiendo el alumnado: “luchaban por su ciudad y se sentían más orgullosos”, “porque se sentían más machos”, “porque morir de viejo era un deshonor y preferían morir en batalla”, “porque querían ser recordados”. Pregunta, “¿y cómo les valoran otros griegos?”, respuesta “como héroes porque arriesgan su vida por la ciudad”.

Cuando Luis cuenta el final de la batalla de las Termópilas, que un pastor dijo una ruta a los persas para rodear a los griegos, por lo bajo un alumno exclama a otro “¡qué cabrones!”.

Acto seguido, en medio del revuelo, pregunta “¿Qué hacen entonces lo griegos?”, a lo que responden: “Se quedan”, “siempre hay piedras donde esconderse”, “nos vamos”, “yo me quedaría para mantener el orgullo”, una alumna dice “yo dejaría a algunos y los demás se irían”, y otra alumna “se quedarían para matar más persas”.

Al acabar la clase, observamos cómo un grupo de unos 7 u 8 alumnos hacen corro entorno al alumno (Héctor) que había visto la película de “300”, preguntándole cosas y comentando sobre el tema.

Jueves 12 de abril de 2018, 8:00-9:00h

Se prosigue la sesión de empatía histórica. Llevamos dos *aspis*, es decir, dos escudos de hoplitas griegos del s. V a. C. Los alumnos miran con absoluto asombro cuando ven los escudos.

Retomamos las Termópilas, con su final. Luis reparte fichas con textos y preguntas, “¿Por qué se quedan los espartanos?”, a lo que una alumna (Laura) responde “por el honor”, un alumno (David) “por defender al pueblo”, otro alumno “por defender a la ciudad y a la familia”, otra alumna (Natalia) “para morir con valentía”, otra (Laura) “porque llevaban entrenando desde pequeños”. Luis les pregunta “¿Qué dirían si uno se quiere ir de la batalla?” a lo que responden: “al agujero”, “no les parecería bien”, “que no era útil”, una alumna (Irene) “no puede porque los ciudadanos confían entre ellos”. Pregunta “¿Qué pensarían el resto de los griegos sobre los 300?”: “que murieron con orgullo, pero otros que hay que ser tonto para quedarse”, “que eran héroes o que podrían haber ido a casa”. Pregunta “¿Llevarían a los esclavos a la guerra?”: “No, los esclavos no importaban”. Pregunta “¿Y si un esclavo quería ir a la guerra?”: “se hubiesen reído”. “no está preparado”, “igual quiere ganarse el honor”. Pregunta “¿Bastaba con estar convencido para ir a la guerra? ¿Cómo pudieron resistir 4 días?”: “la estrategia”, “con fe”, “por los escudos, formación tortuga”.

Ven un fragmento de la película de Troya, del combate entre Héctor y Aquiles, y Luis pregunta “¿Qué diferencias hay con el combate de los 300?”, a lo que responden: “que es uno contra uno”, “que (en las Termópilas) combatían juntos”.

A continuación, embrazamos los dos escudos y les explicamos el modo de combate hoplítico. Les encanta. Pregunta “¿cuál es el objetivo?”, a lo que dicen: “hace falta confiar”, “se ponen así para que no pasen los persas”.

Entra entonces en el concepto de ciudadanía. Pregunta “¿A qué se dedicaban los ciudadanos?”: un alumno (Marcos) dice “a ponerse fuertes, a comprar el escudo y la lanza”, otro “a sus actividades personales”, “a hacer deporte”, una alumna “tienen su propia vida y en el tiempo libre van al gimnasio”.

Lectura de un texto sobre Esquilo y un fragmento de vídeo de “300”. Cuando escuchan a Leónidas preguntar a los acadios cuál es su oficio (alfarero, escultor etc.) y pregunta a los espartanos cuál es el suyo (au, au, au) y dice: “Ves, he traído más soldados que tú”, un revuelo general se apodera de la clase, se giran unos a otros comentando “uhhh”, y “menudo zasca” y expresiones similares de memes. Uno dice “Los espartanos están más preparados”.

Pregunta Luis “¿Podemos distinguir en una falange quién es más rico?”, a lo que responden “no”. Continúa con “¿Qué es un ciudadano?”, diciendo un alumno (Héctor) “quien contribuye con algo para el bien de la ciudad”, otro alumno “una persona que protege a la ciudad”. Luis dice “¿Y si no hay guerra, ¿cómo se es ciudadano?”: una alumna (Laura) “trabajando en otras cosas”. Se menciona a los remeros. Un alumno dice “Da igual si no tienes armadura porque siempre puedes ayudar”. Pregunta “¿Qué se valora en un ciudadano?” y responden “el honor”, “el hecho de estar luchando”. Pregunta “¿Os parece bien la falange?”, y responden: “todos luchan en equipo, ninguno destaca”, “todos tienen derechos y oportunidades”, “es útil”, “es mejor”, “es difícil penetrar”, “se pueden ayudar unos a otros”. Luis insiste, ¿cómo se muestra compromiso en tiempos de paz? y una alumna responde “si nos importa, se ayuda”.

Observamos como el alumnado entiende el concepto de ciudadanía en armas en defensa de la polis y participación militar junto a la cohesión comunitaria, pero les cuesta trasladar esto a la noción de participación política en la polis en paz.

Lunes 16 de abril de 2018, 8h-9:00h.

Comienza la sesión con Luis preguntando ¿Os acordáis de qué hablamos el último día?, a lo que responde una alumna (Laura) “De la guerra de las Termópilas, que se quedaron mil con los escudos”. Continúa con ¿Y si no iban los ciudadanos quién iría? Y un alumno (Héctor) responde “Nadie”.

Sigue Luis preguntando ¿Si no iban a la guerra qué hacían?, a lo que un alumno contesta “Los Juegos Olímpicos”, otro (Daniel) “A trabajar”, otro (Álvaro) “A entrenar”. Tras ello, se lee y trabaja otra ficha. ¿Qué hace falta para que una ciudad funcione? Y un alumno (Daniel) responde “Alguien que la gobierne”, una alumna (Marta) “Servicios. Los que limpian. Los que construyen”, una alumna (Marta) apostilla “Los herreros”.

Luis intenta poner símiles entre los delegados de clase y los cargos políticos en la democracia ateniense. Comienza con el tema de política de la polis. Pregunta cómo eligieron delegados, y responden “Por votación”, “por elecciones”, “se llama

democracia”. ¿Quién era ciudadano? Insiste en preguntar, y un alumno (Álvaro) dice “Alguien libre, que tenía un trabajo, pero por encima tiene un rey”. ¿Qué es mejor, ir a la guerra por convicción u obligado? Y un alumno (Enrique) responde “que quieran ir”.

Tras un vídeo sobre la asamblea ateniense, ¿En Atenas todos los ciudadanos participan? A lo que una alumna (Leire) dice “Los hombres mayores de 18 años”. ¿Qué os parece la elección por sorteo? Un alumno (Héctor) “Casi que no”, otro “mal”.

Juego de role-playing sobre la democracia y sociedad ateniense. Se reparte las fichas de personajes y los alumnos y alumnas empiezan a comentar entre ellos qué personajes les ha tocado y cómo se interrelacionan, entre murmullos, risas y sorpresas. Una alumna “¡Que me ha tocado mujer de Arístides y no puedo votar!”, otra “Jo, tía, a mí me ha tocado esclavo”, un alumno “Yo soy esclavo de Pericles”, otro (Carlos) “Yo también”. Los 6 (de 28) que son ciudadanos se alegran y los que son esclavos no. Un alumno (Miguel) es Pericles, una alumna (Blanca) es Filípedes, otra (Berta) es Arístides, y salen a la tarima a leer sus fichas de personaje, ciudadanos ricos. Luego salen otros tres que son ciudadanos pobres (Jorge, Héctor y Enrique). A una alumna (Natalia) le ha tocado Aspasia. Esta actividad gusta mucho al alumnado, que se implica y sale de su adormecimiento de lunes a las 8 de la mañana.

Martes 17 de abril del 2018, 9-10:00h

Última sesión de empatía histórica. Luis reparte la última ficha. Los alumnos preguntan que qué entra en el examen.

¿Cómo acabó las Termópilas? Un alumno “Que murieron todos”, otro (Álvaro) “murieron algunos y otros los hicieron esclavos”. A la pregunta de qué haría tras conocer lo sucedido en las Termópilas y que porqué se quedaron hasta morir los griegos, dicen: una alumna (Natalia) “Por no ser unos gallinas. No estaban divididos”, un alumno (Marcos) “Por el honor de su ciudad, demuestran valentía”, otra (Leire) “Porque son un ejemplo para los griegos”. ¿Os uniríais para luchar de nuevo contra los persas? Una alumna (Laura) “No porque morirían muchísimos”, otra (Sofía) “Sí, porque tenemos que demostrar valentía”, otra (Natalia) “Sí, es mejor luchar a que vengan y te invadan”.

Luis explica el final y pregunta si creen que los griegos se mantuvieron unidos mucho tiempo. Un alumno dice que “S’”, otra (Laura) “Igual no”, y otro (Héctor) “no sé”.

Tras ello, empieza clase expositiva sobre el helenismo. Alumnas dicen “espera, espera”, preocupadas por copiar todo el PowerPoint, a pesar de que se insiste estará colgado en Aula Virtual. Una alumna suspira al ver de nuevo todo el eje cronológico de Grecia y exclama un “Ay Dios mío”. Recapitulando, Luis pregunta sobre qué es lo más importante de la Grecia Clásica y una alumna (Marina) dice “no sé”, un alumno (Álvaro) “las Guerras Médicas”, otro “la batalla de las Termópilas”. ¿Y esto se relaciona con algo? Un alumno “Con Atenas y Esparta”, una alumna “Las ciudades griegas. Vimos como elegían por sorteo”

IV. Tabla de participación.

PREGUNTAS EMPATÍA													
	HOJA 1		HOJA 2		HOJA 3			HOJA 4		HOJA 5			
ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7 G		9	10	11	12	RESPUESTAS TOTALES
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3
2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11
4	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	9
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	10
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	11
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
12	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	10
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	11
21	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	9
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
24	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	7
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
28	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	11
TOTAL	28	25	27	26	27	27	26	24	23	22	26	25	306
													336

